



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Educación del Carácter y Educación
Emocional

“Al ritmo de las emociones”

**Programa de educación emocional a
través de la danza para segundo ciclo de
Educación Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	María Villagrán Sánchez
Tipo de trabajo:	Intervención no implementada
Tesouro:	1.1.9 Psicología de la educación
Director/a:	Juan Antonio Delgado de la Rosa
Fecha:	12/07/2026

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster presenta el diseño del programa de educación emocional “Al ritmo de las emociones”, dirigido al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años). El programa integra la danza, la expresión corporal y la música como herramientas pedagógicas principales para el desarrollo de las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra (2003): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. La propuesta se articula en diez sesiones secuenciadas, diseñadas para un grupo de tercer curso de Educación Primaria de un centro público de Cádiz, incorporando canciones de diferentes tradiciones culturales en coherencia con los principios del DUA. La fundamentación teórica parte de los modelos de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), y se complementa con aportaciones de la neurociencia del movimiento y las metodologías experienciales. El análisis de programas similares implementados confirma la eficacia de la danza y la música como herramientas de desarrollo emocional. El programa incluye un sistema de evaluación mixta adaptado a cada sesión.

Palabras clave: educación emocional, danza, expresión corporal, competencias emocionales, Educación Primaria.

Abstract

This Master's Final Project presents the design of the emotional education programme “Al ritmo de las emociones” (To the Rhythm of Emotions), aimed at students in the second cycle of Primary Education (aged 8-10). The programme integrates dance, body expression and music as core pedagogical tools for developing the five emotional competencies of Bisquerra's model (2003): emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and life and wellbeing competencies. The proposal comprises ten sequential sessions designed for a third-grade group at a state primary school in Cádiz (Spain), incorporating music from different cultural traditions in alignment with Universal Design for Learning principles. The theoretical framework draws on Salovey and Mayer's (1990) and Goleman's (1995), complemented by contributions from movement neuroscience and experiential learning methodologies. Analysis of five comparable implemented programmes confirms the effectiveness of dance and music as emotional development tools. The programme includes a mixed evaluation system tailored to each session.

Keywords: emotional education, dance, body expression, emotional competencies, Primary Education.

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	7
1.1.	Justificación de la temática	7
1.2.	Planteamiento del problema.....	11
1.3.	Objetivos.....	13
1.3.1.	Objetivo general	13
1.3.1.1.	Objetivos específicos.....	13
2.	Marco teórico	15
2.1.	La educación emocional	15
2.1.1.	Las emociones: concepto y clasificación	15
2.1.2.	De la inteligencia emocional a la educación emocional.....	17
2.1.3.	Las competencias emocionales: el modelo de Bisquerra	18
2.2.	La danza y la expresión corporal en educación.....	20
2.2.1.	La danza y la expresión corporal: concepto y valor educativo.....	20
2.2.2.	La Danza Movimiento Terapia: fundamentos y aplicaciones educativas	21
2.2.2.1.	La música y el ritmo como recursos emocionales en educación	22
2.3.	La educación emocional a través de la danza y la expresión corporal	24
2.3.1.	Neurociencia del movimiento y la emoción.....	24
2.3.2.	Metodologías vivenciales y aprendizaje experiencial en educación emocional 25	
2.3.3.	La danza como vehículo para el desarrollo de competencias emocionales en segundo ciclo de Primaria	27
2.4.	Análisis de programas similares ya implementados	28
2.4.1.	“Música y emociones: propuesta educativa para el desarrollo emocional a través de la expresión corporal” (Tenreiro Díaz, 2022)	29

2.4.2.	“Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria” (Saiz-Colomina et al., 2021).....	29
2.4.3.	“La danza/movimiento aplicada a las competencias básicas de la educación emocional” (Rodríguez Laverde, 2016)	30
2.4.4.	“Efectos de la Danza Movimiento Terapia sobre el bienestar emocional en adolescentes” (Jeong et al., 2005)	31
3.	Propuesta de intervención	33
3.1.	Justificación de la propuesta de intervención	33
3.2.	Contextualización de la propuesta	34
3.2.1.	Contextualización del centro	34
3.2.2.	Contextualización del aula.....	34
3.3.	Diseño de la propuesta	35
3.3.1.	Objetivos.....	35
3.3.2.	Metodología que se va a utilizar en las sesiones de intervención	36
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención	37
3.3.4.	Temporalización: cronograma.....	53
3.3.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención	54
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención	55
4.	Conclusiones.....	59
5.	Limitaciones y prospectiva	63
5.1.	Limitaciones.....	63
5.2.	Prospectiva	64
6.	Referencias bibliográficas	66
7.	Anexos	70
7.1.	Anexo 1: Diario emocional	70
7.2.	Anexo 2. Cuestionario final de competencias emocionales.....	71

Índice de tablas

Tabla 1. Sesión 1	37
Tabla 2. Sesión 2	39
Tabla 3. Sesión 3	41
Tabla 4. Sesión 4	42
Tabla 5. Sesión 5	44
Tabla 6. Sesión 6	45
Tabla 7. Sesión 7	47
Tabla 8. Sesión 8	48
Tabla 9. Sesión 9	50
Tabla 10. Sesión 10	51
Tabla 11. Organización temporal de las sesiones. Cronograma	53
Tabla 12. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	55

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster aborda el diseño de un programa de educación emocional a través de la danza y la expresión corporal, dirigido al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, niños y niñas de 8 a 10 años. El programa denominado “Al ritmo de las emociones”, parte de la perspectiva de que el movimiento corporal y la música constituyen herramientas pedagógicas de primer orden para el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como la base del bienestar integral y del desarrollo personal del alumnado.

El trabajo se articula en torno a tres ejes fundamentales: la justificación de la relevancia pedagógica y normativa del tema elegido, el planteamiento del problema que lo motiva y una propuesta de intervención. En los apartados que siguen se desarrolla cada uno de estos ejes con el rigor y la fundamentación requeridos por un trabajo académico de estas características.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA

La educación emocional constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo integral del ser humano. En las últimas décadas, el reconocimiento de las emociones como elemento clave del aprendizaje ha generado un importante movimiento teórico y práctico que busca incorporar de manera sistemática el trabajo emocional en los contextos educativos formales, no formales e informales. Pérez Escoda y Filella (2019) definen este movimiento como una auténtica innovación psicopedagógica que, partiendo de la convicción de que la educación debe preparar para la vida, aspira a incorporar la educación emocional como parte del currículo académico en todas sus etapas. En el mismo sentido, Acosta Faneite (2023) subraya que las competencias emocionales constituyen un recurso valioso para potenciar la enseñanza, favorecer la adaptación social y promover el bienestar del alumnado en el contexto educativo.

La elección de esta temática responde a una doble motivación: pedagógica y personal. Desde el punto de vista pedagógico, existe un creciente consenso científico sobre la relevancia de las competencias emocionales en el rendimiento académico, el bienestar psicológico y las relaciones interpersonales del alumnado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Como señalan Heras et al. (2016), “la escuela supondrá el segundo agente educativo para el desarrollo emocional de los menores. En dicho contexto, resulta primordial potenciar y favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado” (p. 68), lo que sitúa a la institución escolar en una

posición de responsabilidad ineludible ante la educación emocional de la infancia. Desde una perspectiva profesional, mi experiencia como maestra en el grado de Educación Primaria con mención en educación física y monitorea de baile en una academia de danza destinada a todas las edades, ha permitido constatar cotidianamente cómo el movimiento y la música actúan como catalizadores naturales de la expresión emocional, mejorando el clima grupal, la autoestima y la capacidad de regulación de determinados comportamientos, frustraciones y exteriorización de sentimientos. Esta observación directa encuentra sustento empírico en estudios como el de Roca-Amat y García-Alandete (2024), quienes concluyen, a través de una revisión sistemática de la literatura científica del período 2014-2023, que la práctica de la danza genera beneficios sobre el bienestar en diferentes poblaciones y culturas, con efectos duraderos a corto, medio y largo plazo. En el ámbito específico de la Educación Primaria, Saiz Colomina et al. (2021) evidencian que la implementación de unidades didácticas de danza incide positivamente en el desarrollo de habilidades motrices, emocionales y sociales del alumnado, lo que refuerza el potencial pedagógico de la danza como herramienta de educación emocional.

El contexto histórico y conceptual de la educación emocional como disciplina pedagógica sistematizada comienza a consolidarse en la segunda mitad del siglo XX. No obstante, es a partir de los años noventa cuando experimenta un impulso decisivo, fundamentalmente con la publicación de la obra de Goleman “Inteligencia Emocional”(1995), que popularizó el concepto desarrollado inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Estos autores definieron la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión, así como la capacidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de comprender las emociones y el conocimiento emocional, y de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Tal y como sintetizan Pérez Escoda y Filella (2019), la concepción modular de la inteligencia, especialmente a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), sentó las bases para una mayor atención a la dimensión personal y emocional del aprendizaje, señalando como especialmente relevantes la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

Unos años más tarde, el modelo de Bisquerra (2000) sienta las bases de una educación emocional concebida como proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona.

Según dicho autor, la educación emocional es un enfoque innovador que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su modelo articula cinco grandes bloques competenciales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Heras et al. (2016) ilustran cómo estas competencias se articulan de forma progresiva desde la infancia temprana: la conciencia emocional es entendida como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 68), lo que subraya la importancia de iniciar este trabajo emocional en las primeras etapas educativas. Este marco teórico es el que vertebra la propuesta práctica que se presenta en el presente trabajo.

Desde el punto de vista normativo, la educación emocional ha ido ganando presencia en el currículum español. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 02-03-2022), incorpora de manera transversal el desarrollo de competencias socioemocionales en la organización curricular de la etapa, vinculándolas al Perfil de salida del alumnado y a las competencias clave. En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, reconoce explícitamente la importancia de las habilidades emocionales y las competencias sociales en el desarrollo integral del alumnado, y contempla, entre las medidas de atención a la diversidad y en los principios pedagógicos que orientan la acción docente, la necesidad de atender la dimensión afectiva y emocional del alumnado desde un enfoque inclusivo y vivencial.

Este marco normativo se enmarca, asimismo, en los compromisos internacionales establecidos por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, impulsada por las Naciones Unidas (2015). En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 3, relativo a la salud y el bienestar, defiende la necesidad de promover el bienestar emocional y mental a lo largo de todo el ciclo vital; mientras que el ODS número 4, referido a la educación de calidad, garantiza el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos. El programa “Al ritmo de las emociones” se inscribe en esta doble dimensión: atiende a la salud emocional del alumnado como factor de bienestar integral y garantiza el acceso de todos los niños y las

niñas a experiencias de aprendizaje emocional significativas, en consonancia con los principios de equidad e inclusión que inspiran ambos objetivos.

En coherencia con este enfoque inclusivo, el programa se diseña desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Punina Lasluisa et al. (2025) describen el DUA como “un enfoque pedagógico innovador que promueve prácticas educativas inclusivas mediante la eliminación de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 429), fundamentado en principios neurocientíficos y didácticos que buscan atender la diversidad del alumnado desde una perspectiva proactiva. A través de sus tres principios fundamentales: múltiples medios de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de compromiso, el DUA permite diseñar un programa de educación emocional genuinamente accesible para todos los perfiles del alumnado. En esta dirección, Guillén García (2023) ha demostrado que la danza y el movimiento constituyen vías especialmente potentes para la inclusión en Educación Primaria, al funcionar como lenguajes universales que trascienden barreras comunicativas y académicas y posibilitan la participación plena de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales.

En lo que respecta a la situación actual, si bien la educación emocional cuenta con un amplio respaldo teórico y normativo, su concreción metodológica en las aulas sigue siendo un terreno en construcción. Las propuestas que integran el cuerpo, el movimiento y la música como herramientas pedagógicas para la educación emocional son todavía escasas en el contexto español, especialmente en lo que se refiere a programas sistemáticos dirigidos a Educación Primaria. Tizón y De las Heras Fernández (2025), en su revisión bibliográfica sobre música, danza e inclusión en el contexto educativo, constatan que, pese al creciente interés investigador, sigue siendo necesaria una mayor investigación en el campo objeto de estudio, que genere propuestas concretas y dirigidas a diferentes colectivos. Esta carencia es especialmente llamativa cuando, como señala Tironi Corbo (2024), la danza ha demostrado ser una herramienta de gran potencial para el trabajo emocional, al posibilitar la expresión de estados, sensaciones y vivencias a través del movimiento. Existe, por tanto, una brecha entre el reconocimiento de la importancia de la educación emocional y la disponibilidad de recursos metodológicos concretos y fundamentados que los docentes puedan implementar de manera efectiva.

Las últimas publicaciones apuntan hacia propuestas cada vez más integradas, interdisciplinarias y basadas en evidencias neurocientíficas. La neurociencia del movimiento ha aportado datos relevantes sobre la estrecha conexión entre el cuerpo, la emoción y la cognición, poniendo de relieve que el aprendizaje significativo es siempre un proceso corporal y afectivo (Damasio, 1994). Desde una perspectiva complementaria, Roca-Amat y García Alandete (2024) refuerzan esta perspectiva al concluir que “la danza puede ser un recurso terapéutico útil para el tratamiento de diferentes trastornos mentales” (p. 19), lo que subraya su potencial no solo como herramienta pedagógica, sino como instrumento de promoción de la salud mental en el contexto escolar. La integración de la danza y la expresión corporal como herramientas pedagógicas para la educación emocional se presenta, en definitiva, no solo como una opción metodológica innovadora, sino como una necesidad fundamentada en la evidencia científica y en las demandas de un sistema educativo comprometido con el desarrollo integral de su alumnado.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El principal problema que motiva la elaboración de este trabajo es la carencia de programas de educación emocional estructurados, sistemáticos y fundamentados teóricamente que incorporen la danza y la expresión corporal como metodología principal en el contexto de la Educación Primaria. Aunque existe un creciente reconocimiento normativo de la importancia de la educación emocional, su desarrollo en las aulas sigue dependiendo en gran medida de la iniciativa individual del profesorado y carece, con frecuencia, de una propuesta metodológica clara que integre el cuerpo y el movimiento de forma intencional, progresiva y secuenciada.

Este problema es especialmente relevante en el segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), una etapa evolutiva crítica en la que los niños y las niñas ya poseen capacidad de introspección emocional, pero todavía mantienen la espontaneidad y apertura características de la infancia, que los hace especialmente receptivos al trabajo corporal y expresivo. Investigaciones en el campo del desarrollo emocional infantil señalan que la falta de competencias emocionales en esta etapa se asocia con mayores dificultades de adaptación escolar, problemas de convivencia, baja autoestima y peor rendimiento académico (Bisquerra, 2003; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). En esta misma línea, Heras et al. (2016), en un estudio sobre las competencias emocionales del alumnado de Educación Infantil en la Universidad de

Burgos, concluyen que el desarrollo emocional desde las primeras etapas educativas resulta fundamental para el bienestar y la calidad de vida, evidenciando la necesidad de diseñar propuestas que atiendan la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social de forma progresiva e intencional. Asimismo, los niños y las niñas que no cuentan con espacios seguros para la expresión emocional tienden a desarrollar estrategias de regulación poco adaptativas que pueden persistir en la adolescencia y la vida adulta.

Existen en la actualidad diversas propuestas para abordar la educación emocional en contextos escolares. Por un lado, los programas de base cognitiva y verbal, como el programa RULER del Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale o el programa SEAL en el contexto anglosajón, han mostrado resultados positivos en el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional. Por otro lado, desde el ámbito de las artes y el movimiento, destacan iniciativas como la Danza Movimiento Terapia (DMT) aplicada en contextos educativos (Meekums, 2002) o los programas de expresión corporal vinculados a la Educación Física. En el ámbito de la Educación Primaria española, Guillén García (2023) ha demostrado, a través de una propuesta de intervención basada en el movimiento y la danza, que estas disciplinas favorecen la inclusión y el respeto hacia la diversidad dentro del grupo-clase, si bien se trata de una intervención puntual, de tres sesiones, que no constituye un programa sistemático y secuenciado. No obstante, estas propuestas presentan limitaciones relevantes: los programas cognitivo-verbales no explotan el potencial del lenguaje corporal como canal expresivo natural en la infancia, mientras que las propuestas basadas en el movimiento carecen frecuentemente de una fundamentación curricular sólida que las conecte con los objetivos de la educación emocional y con el marco normativo de la Educación Primaria en España.

Las soluciones aportadas hasta el momento son, por tanto, adecuadas en sus respectivos ámbitos, pero insuficientes para dar respuesta a la necesidad de un programa integrado que combine la sólida fundamentación teórica de la educación emocional con la riqueza pedagógica del lenguaje corporal y musical. En concreto, no existe en el contexto educativo andaluz una propuesta sistematizada que articule ambas dimensiones desde la especificidad del currículo vigente, que responda a las características evolutivas del segundo ciclo de Primaria y que pueda ser implementada tanto en centros educativos formales como en contextos no formales como escuelas de danza o centros de ocio educativo.

La solución que este trabajo propone es el diseño de un programa de educación emocional a través de la danza y la expresión corporal, fundamentado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y articulado en consonancia con el marco curricular establecido por el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 02-03-2022) y la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria. La propuesta aportará como elemento innovador la integración sistemática de diferentes estilos musicales, ritmos y propuestas de movimiento al servicio del desarrollo de las cinco competencias emocionales, así como el diseño de instrumentos de evaluación específicos que permitan valorar el impacto del programa en el alumnado. Se trata de una propuesta viable, anclada en la práctica real del aula, y con capacidad de transferibilidad a distintos contextos educativos.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Diseñar un programa de educación emocional a través de la danza y la expresión corporal dirigido al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), con el fin de favorecer el desarrollo de competencias emocionales y contribuir a su bienestar integral.

1.3.1.1. Objetivos específicos

Objetivos del marco teórico:

OE1. Analizar los fundamentos teóricos de la educación emocional, describiendo los principales modelos y competencias emocionales, con especial atención a los planteamientos de Bisquerra, Goleman y Salovey y Mayer, así como su presencia en el currículum oficial de Educación Primaria.

OE2. Estudiar las características del desarrollo emocional, cognitivo y social del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), identificando las capacidades de identificación, expresión emocional y empatía propias de esta etapa evolutiva.

OE3. Explorar la relación entre la danza, la expresión corporal y el desarrollo emocional en la infancia, examinando sus bases psicopedagógicas y las aportaciones de la neurociencia del movimiento sobre la conexión mente-cuerpo-emoción.

OE4. Analizar la influencia de la música y el ritmo en la vivencia y regulación emocional, así como su potencial como recurso pedagógico en el trabajo de las emociones con alumnado de Educación Primaria.

OE5. Revisar las principales metodologías vivenciales y experienciales aplicadas a la educación emocional, identificando buenas prácticas, programas de referencia y elementos eficaces en el trabajo emocional con infancia.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expondrán los principales fundamentos conceptuales y teóricos que sustentan el diseño del programa “Al ritmo de las emociones”. En el primer apartado se abordará el concepto de emoción y su clasificación, los modelos de inteligencia emocional más influyentes en el ámbito educativo y el modelo de competencias emocionales de Bisquerra, que constituye el eje vertebrador de la propuesta. En el segundo apartado se analizará la danza y la expresión corporal como herramientas educativas, incluyendo el enfoque de la Danza Movimiento Terapia y el papel de la música y el ritmo como recursos emocionales. En el tercer apartado se examinará la convergencia entre la neurociencia del movimiento, las metodologías vivenciales y el potencial pedagógico de la danza para el desarrollo de competencias emocionales en el segundo ciclo de Primaria. Por último, en el cuarto apartado se describirán y analizarán cinco programas similares ya implementados, con el objetivo de identificar resultados y orientaciones que puedan enriquecer y fundamentar este TFM.

2.1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En este apartado se desarrollará el marco conceptual de la educación emocional. En primer lugar, se definirá el concepto de emoción y se expondrán las principales clasificaciones existentes en la literatura científica. A continuación, se presentarán los modelos de inteligencia emocional más relevantes para el ámbito educativo. Por último, se describirán las cinco competencias emocionales propuestas por Bisquerra, que vertebrarán el diseño del programa.

2.1.1. Las emociones: concepto y clasificación

Las emociones son un fenómeno complejo que ha suscitado el interés de múltiples disciplinas a lo largo de la historia. Desde la psicología, Bisquerra (2009) las define como estados complejos del organismo que surgen como respuesta a un acontecimiento externo o interno, e implican una serie de reacciones que afectan al sistema cognitivo-subjetivo, al conductual-expresivo y al fisiológico. Esta concepción multidimensional resulta especialmente pertinente para el diseño de programas educativos, puesto que evidencia que la emoción no es un fenómeno puramente interior, sino que se manifiesta en el cuerpo, en el

comportamiento y en la relación con el entorno. En una línea complementaria, Moors et al. (2013), actualizan la teoría de la valoración cognitiva señalando que las emociones emergen de la evaluación que la persona realiza de los eventos en función de su relevancia para sus metas y su bienestar personal. Esta idea es especialmente relevante desde el punto de vista educativo, pues implica que la forma en que los niños y las niñas interpretan y valoran las situaciones cotidianas influye directamente en sus respuestas emocionales.

En lo que respecta a la clasificación de las emociones, la literatura científica presenta una rica diversidad de propuestas. Hace más de treinta años, Ekman (1992) identificó seis emociones básicas universales: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa, según este autor, se manifiestan a través de expresiones faciales reconocibles en todas las culturas humanas con independencia de factores sociales o ambientales. Esta propuesta tuvo una enorme influencia en la psicología de las emociones y en el diseño de programas educativos, al ofrecer un mapa emocional accesible y verificable. Por su parte, Bisquerra (2009) amplía esta clasificación y distingue entre:

- Emociones negativas: miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad.
- Emociones positivas: alegría, amor y felicidad.
- Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión, a las que añade las denominadas emociones estéticas, que se producen ante la experiencia de la belleza artística.

Esta última categoría resulta especialmente significativa para el presente trabajo, dado que la danza y la música constituyen espacios privilegiados para la vivencia de emociones estéticas en el alumnado de Primaria. Trabajar con la diversidad de emociones que Bisquerra propone permite diseñar experiencias de aprendizaje emocional más ricas y matizadas, que trasciendan el trabajo con las emociones más reconocibles y aborden también aquellas más sutiles y complejas que forman parte de la vida afectiva del alumnado.

La importancia de trabajar las emociones desde edades tempranas es ampliamente reconocida por la investigación educativa. Heras et al. (2016) señalan que el desarrollo emocional en la infancia es un proceso evolutivo en el que las competencias emocionales se van adquiriendo de forma progresiva, comenzando por la identificación de las emociones

propias y avanzando hacia la comprensión de las emociones ajenas y la regulación de los propios estados afectivos. En esta misma línea, Pérez Escoda y Filella (2019) sostienen que las intervenciones de educación emocional en las etapas educativas tempranas producen efectos positivos y duraderos sobre el bienestar psicológico, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales del alumnado. Estos hallazgos justifican la pertinencia de incluir el trabajo emocional de forma explícita y sistemática en el segundo ciclo de Primaria, que es precisamente la etapa a la que se dirige el programa propuesto en este TFM.

2.1.2. De la inteligencia emocional a la educación emocional

El concepto de inteligencia emocional surge en el ámbito de la psicología científica a finales del siglo XX, con la propuesta de Salovey y Mayer (1990). Estos autores definieron la inteligencia emocional como la capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones; de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Este modelo, conocido como modelo de habilidades, concibe la inteligencia emocional como un conjunto de aptitudes cognitivas organizadas jerárquicamente: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y la regulación emocional. Lo que resulta especialmente valioso de este enfoque es que, al concebir la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, abre la puerta a su desarrollo a través de la educación.

No obstante, fue la obra de Goleman (1995) la que popularizó el concepto de inteligencia emocional e introdujo en el discurso educativo la idea de que las habilidades emocionales resultan determinantes para el éxito personal y social, en ocasiones más que el cociente intelectual tradicional. Goleman amplió el modelo de Salovey y Mayer para incorporar aspectos relacionados con la motivación, la empatía y las habilidades sociales, construyendo un modelo más amplio y accesible para el público general. En una perspectiva más amplia aún, Gardner (1993) ya había propuesto su teoría de las inteligencias múltiples, en la que la inteligencia intrapersonal (relacionada con el conocimiento de las propias emociones) y la inteligencia interpersonal (vinculada a la comprensión de las emociones ajenas) ocupan un lugar central. Este enfoque puso en cuestión la superioridad del modelo

unitario de inteligencia y abrió el camino hacia una concepción más holística del desarrollo humano, en la que las emociones se consideran una dimensión fundamental del mismo.

En el ámbito educativo, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) han documentado ampliamente la relación entre la inteligencia emocional y variables como el rendimiento académico, el ajuste psicológico, el bienestar subjetivo y la calidad de las relaciones interpersonales. Sus investigaciones concluyen que el alumnado con mayores niveles de inteligencia emocional muestra menores índices de ansiedad y depresión, mayor capacidad de adaptación a situaciones de estrés y mejores habilidades sociales. De este modo, la inteligencia emocional deja de ser una característica innata de la personalidad para convertirse en el objetivo de una intervención educativa intencional. Es precisamente aquí donde la educación emocional, entendida como proceso pedagógico sistemático, adquiere todo su sentido. Acosta Faneite (2023) añade a este marco la dimensión docente, al señalar que la competencia emocional del profesorado guarda una correlación positiva y significativa con la calidad de la educación emocional que reciben sus estudiantes, lo cual subraya la importancia de que los docentes y las docentes desarrollen también sus propias competencias emocionales como condición necesaria para una enseñanza emocional efectiva.

2.1.3. Las competencias emocionales: el modelo de Bisquerra

El concepto de competencia emocional representa la concreción educativa del constructo de inteligencia emocional. Para Bisquerra y Pérez Escoda (2007), las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. A diferencia del enfoque basado en rasgos de personalidad, el modelo competencial enfatiza el carácter adquirido y educable de estas habilidades. Esta perspectiva resulta fundamental para el presente trabajo: si las competencias emocionales pueden aprenderse y desarrollarse, entonces es posible diseñar programas educativos que las trabajen de manera sistemática y progresiva. Y si la danza y el movimiento ofrecen el contexto y el lenguaje para ese aprendizaje, la propuesta que se presenta en este TFM adquiere todo su sentido pedagógico.

El modelo pentagonal de Bisquerra (2003) articula cinco grandes bloques de competencias emocionales. La conciencia emocional es el primer bloque, y se define como la

capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. El segundo bloque es la regulación emocional, que implica gestionar los propios estados emocionales de manera adaptativa: tolerar la frustración, controlar la impulsividad, manejar la ansiedad y generar emociones positivas de forma voluntaria. En tercer lugar, la autonomía emocional comprende características relacionadas con la autogestión personal, como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad y la autoeficacia emocional. La competencia social constituye el cuarto bloque y hace referencia a la capacidad de mantener relaciones interpersonales satisfactorias, lo que incluye habilidades de comunicación efectiva, asertividad, empatía y resolución de conflictos. Por último, el quinto bloque, las competencias para la vida y el bienestar, agrupa las habilidades para adoptar comportamientos responsables que faciliten afrontar los desafíos cotidianos y promuevan el bienestar personal y social.

Pérez Escoda y Filella (2019) subrayan que estos cinco bloques son complementarios e interdependientes: el desarrollo de la conciencia emocional es condición necesaria para la regulación, la cual sustenta la autonomía emocional y ésta, a su vez, facilita la competencia social. El desarrollo óptimo de estas cinco dimensiones requiere intervenciones educativas continuadas y sistemáticas que contemplen distintos contextos y situaciones de aprendizaje. Desde el punto de vista normativo, el Real Decreto 157/2022 incorpora las competencias socioemocionales de forma transversal al Perfil de salida del alumnado, mientras que la Orden de 30 de mayo de 2023 de la Junta de Andalucía reconoce explícitamente la necesidad de atender la dimensión afectiva y emocional del alumnado desde un enfoque inclusivo y vivencial. Este respaldo normativo otorga legitimidad y relevancia curricular a propuestas como la que se desarrolla en el presente trabajo.

En conclusión, la educación emocional se ha consolidado como un campo de reconocida relevancia pedagógica, respaldado tanto por la investigación científica como por el marco normativo vigente. El análisis de los conceptos de emoción e inteligencia emocional permitió identificar en el modelo pentagonal de Bisquerra el marco de referencia más adecuado para el diseño del programa “Al ritmo de las emociones”, por su carácter educativo, progresivo y verificable. La identificación, expresión y regulación emocional como competencias a implementar desde edades tempranas constituyó el punto de partida sobre el que se construyó el resto del marco conceptual.

2.2. LA DANZA Y LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN

En este apartado se analizará la danza y la expresión corporal como herramientas pedagógicas en el ámbito educativo. En primer lugar, se definirá el concepto de danza y expresión corporal, y se examinarán sus características y valor educativo en el contexto de la Educación Primaria. En segundo lugar, se presentará el enfoque de la Danza Movimiento Terapia y sus aportaciones al trabajo emocional en contextos educativos. Por último, se abordará el papel de la música y el ritmo como recursos emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1. La danza y la expresión corporal: concepto y valor educativo

La danza es, probablemente, una de las formas de expresión humana más antiguas y universales. Antes de que existiera el lenguaje verbal, el cuerpo en movimiento ya era el medio a través del cual los seres humanos comunicaban sus emociones, celebraban sus rituales y construían sus vínculos. Esta dimensión expresiva y comunicativa de la danza sigue siendo hoy el fundamento de su valor pedagógico. Desde una perspectiva educativa, Laban (1987) concibe el movimiento humano como un lenguaje completo, capaz de expresar los estados internos del individuo y de facilitar su relación con el entorno. Para este autor, la educación del movimiento contribuye al desarrollo integral de la persona, articulando de forma armónica las dimensiones física, emocional y cognitiva. De igual modo, Arguedas Quesada (2004) define la expresión corporal como un área de conocimiento que, a través del trabajo del cuerpo en movimiento, busca facilitar el desarrollo de la comunicación y la creatividad, partiendo de las posibilidades expresivas propias de cada individuo. Esta definición subraya el carácter personal y singular de la expresión corporal, lo que la convierte en un canal especialmente adecuado para el trabajo emocional en el aula.

Los beneficios de la danza y la expresión corporal en el contexto educativo han sido estudiados por investigaciones de diversa naturaleza. Stinson (1988) argumenta que la danza ofrece a los niños y las niñas oportunidades únicas para el desarrollo de la conciencia corporal, la creatividad, la capacidad de atención y la expresión de la vida interior, aspectos que difícilmente pueden trabajarse con la misma profundidad a través de otras disciplinas. A esta perspectiva se suma la de Roca-Amat y García-Alandete (2024), quienes, a través de una revisión sistemática de la literatura científica del período 2014-2023, concluyen que la práctica de la danza genera beneficios sobre el bienestar emocional en diferentes poblaciones y

culturas, con efectos positivos sobre la regulación emocional, la autoestima, la cohesión social y la calidad de vida. Estos efectos no son fugaces ni superficiales: los autores constatan que se mantienen a corto, medio y largo plazo, lo que avala la idoneidad de la danza como herramienta de educación emocional. En el ámbito específico de la Educación Primaria, Saiz-Colomina et al. (2021) han evidenciado que la incorporación de unidades didácticas (actualmente según las leyes educativas “situaciones de aprendizaje”) de danza en el contexto escolar incide positivamente en el desarrollo de habilidades motrices, emocionales y sociales del alumnado, señalando además que el ambiente afectivo generado durante las sesiones constituye un factor determinante en la eficacia de la intervención.

Desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la danza presenta una ventaja pedagógica adicional: al ser un lenguaje expresivo de carácter universal y no verbal, permite la participación de todo el alumnado con independencia de su nivel lingüístico, sus habilidades cognitivas o sus características individuales. Punina Lasluisa et al. (2025) señalan que la incorporación de metodologías activas, variadas y multimodales favorece el aprendizaje equitativo y la inclusión efectiva de todo el alumnado. En este sentido, la danza no solo es una herramienta de educación emocional, sino también un recurso de atención a la diversidad, al ofrecer múltiples formas de representación y expresión emocional que se adaptan a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada niño y niña. Tizón y De las Heras Fernández (2025) confirman, que la integración de la música y la danza en el aula genera entornos de aprendizaje más inclusivos, creativos y emocionalmente seguros, en los que el alumnado puede expresarse con libertad y desarrollar sus habilidades socioemocionales de forma natural.

2.2.2. La Danza Movimiento Terapia: fundamentos y aplicaciones educativas

La Danza Movimiento Terapia (DMT) es una disciplina que utiliza el movimiento y la danza como medios de integración emocional, cognitiva, social y física del individuo. Hace más de 20 años, Meekums (2002) la define como un proceso psicoterapéutico que emplea el movimiento como herramienta para promover la integración de la persona, partiendo de la premisa de que el cuerpo, la mente y el espíritu constituyen una unidad indisoluble. Esta concepción holística de la experiencia humana distingue a la DMT de otros enfoques de base verbal y la sitúa en una posición privilegiada para el trabajo con poblaciones que, como el

alumnado de Educación Primaria, todavía no han desarrollado completamente su capacidad de verbalización emocional. Dicho de otro modo, cuando las palabras resultan insuficientes para expresar lo que se siente por dentro, el cuerpo en movimiento puede convertirse en el canal más directo y genuino de comunicación emocional.

Los efectos de la DMT sobre el bienestar emocional han sido respaldados por la investigación empírica. Jeong et al. (2005) demostraron, a través de un estudio experimental con cuarenta adolescentes, que doce semanas de práctica de DMT producían cambios significativos en los niveles de neurotransmisores vinculados a la regulación emocional, así como una reducción estadísticamente significativa del malestar emocional en el grupo experimental respecto al grupo control. Este hallazgo tiene una importancia considerable, pues aporta una base neurocientífica sólida al uso del movimiento expresivo como herramienta de regulación emocional. Por su parte, Rodríguez Laverde (2016) aplicó los principios de la DMT al desarrollo de las cinco competencias emocionales propuestas por Bisquerra, en un taller implementado en Colombia. Los resultados evidenciaron que el movimiento creativo puede actuar como recurso efectivo de exploración y transformación emocional, facilitando la toma de conciencia de los propios estados afectivos y la mejora de la autogestión emocional. La conexión entre el marco teórico de la DMT y el modelo de competencias de Bisquerra es de especial relevancia para el diseño de programas de educación emocional como el que se propone en este TFM.

Cabe señalar, sin embargo, que la DMT se originó como una disciplina de carácter terapéutico, orientada a la intervención con personas con necesidades específicas. El presente trabajo no pretende adoptar la DMT como metodología terapéutica, sino tomar de ella sus principios pedagógicos fundamentales: la concepción del movimiento como lenguaje emocional, el valor del cuerpo como instrumento de autoconocimiento y la importancia del clima de seguridad afectiva en el que se desarrolla la experiencia expresiva. Estos principios, trasladados a un contexto educativo preventivo y orientado al desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de segundo ciclo de Primaria, constituyen el fundamento metodológico del programa “Al ritmo de las emociones”.

2.2.2.1. La música y el ritmo como recursos emocionales en educación

La música constituye uno de los estímulos sensoriales con mayor capacidad para evocar y modular estados emocionales en el ser humano. Esta capacidad no es casual ni culturalmente arbitraria: Sloboda (1992) demostró empíricamente que determinadas características musicales: el tempo, el modo mayor o menor, la dinámica y el timbre, provocan respuestas emocionales reconocibles y consistentes en los oyentes, con independencia de sus preferencias personales o su formación musical. Investigaciones posteriores compiladas por Juslin y Sloboda (2010) han profundizado en los mecanismos psicológicos y neurales que explican esta relación, identificando procesos como el contagio emocional, el condicionamiento evaluativo y la imaginación visual entre los principales mediadores de la respuesta afectiva a la música. Comprender cómo la música actúa sobre la emoción es, por tanto, fundamental para aprovechar su potencial pedagógico en el diseño de sesiones de educación emocional.

En el ámbito educativo, la conexión entre música, movimiento y emoción ha sido explorada desde diversas perspectivas metodológicas. Una de las más influyentes es el enfoque de la rítmica Dalcroze, cuyo planteamiento propone que la experiencia del ritmo musical a través del cuerpo en movimiento favorece el desarrollo de la percepción sensorial, la coordinación, la atención y la expresividad emocional. Esta idea de que el ritmo se aprende y se vive a través del cuerpo y no solo a través del oído o la mente, es uno de los pilares del programa “Al ritmo de las emociones”. La diversidad de estilos musicales que se incorpora en el programa no es un elemento ornamental, sino un recurso pedagógico deliberado: cada estilo musical evoca un universo emocional diferente, lo que permite al alumnado explorar de forma progresiva y variada la gama completa de emociones básicas y complejas que propone el modelo de Bisquerra.

Tizón y De las Heras Fernández (2025) confirman, a partir de una revisión bibliográfica reciente, que la integración de la música y la danza en el aula genera entornos de aprendizaje más creativos, inclusivos y emocionalmente ricos. En este sentido, la música cumple en el programa una doble función: por un lado, actúa como detonante emocional, evocando estados afectivos que el alumnado puede identificar, nombrar y expresar corporalmente; por otro lado, funciona como marco de seguridad, ya que la estructura rítmica y la familiaridad de determinadas piezas musicales proporcionan un entorno predecible y contenedor que facilita la expresión emocional en el grupo. Esta doble función de la música, como estímulo y como

contenedor emocional, la convierte en un recurso pedagógico insustituible en el diseño de sesiones de educación emocional a través de la danza.

En síntesis, la danza y la expresión corporal constituyen herramientas educativas de gran valor pedagógico, respaldadas por una base teórica y empírica sólida. Los principios de la DMT, los efectos documentados del movimiento sobre el bienestar emocional y el potencial de la música como recurso de regulación afectiva ofrecieron los fundamentos necesarios para concebir un programa que pone el lenguaje corporal al servicio del desarrollo de competencias emocionales. Estos tres ejes: danza, expresión corporal y música, se articularon de forma coherente en el diseño del programa y otorgan sentido a la experiencia.

2.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA DANZA Y LA EXPRESIÓN CORPORAL

En este apartado se analizará la convergencia entre la educación emocional, la neurociencia del movimiento y las metodologías vivenciales, con el fin de fundamentar el uso de la danza y la expresión corporal como herramientas pedagógicas para el trabajo emocional con alumnado de Educación Primaria. En primer lugar, se revisarán las aportaciones de la neurociencia sobre la relación entre movimiento, emoción y aprendizaje. En segundo lugar, se examinarán las principales metodologías vivenciales aplicadas a la educación emocional. Por último, se expondrán los fundamentos que avalan el uso de la danza como vehículo para el desarrollo de competencias emocionales en el segundo ciclo de Primaria.

2.3.1. Neurociencia del movimiento y la emoción

Las aportaciones de la neurociencia han transformado profundamente la comprensión del papel de las emociones en el proceso de aprendizaje. Durante décadas, la tradición pedagógica occidental concibió el aprendizaje como un proceso fundamentalmente racional, en el que las emociones eran vistas con frecuencia como una interferencia o un obstáculo. Esta visión fue radicalmente cuestionada por Damasio (1994), quien demostró, a través de sus investigaciones clínicas con pacientes con lesiones en el córtex prefrontal ventromedial, que las emociones no son un lastre para la razón, sino una condición necesaria para la toma de decisiones y el aprendizaje adaptativo. A través del concepto de marcadores somáticos, este autor propone que el cuerpo registra las experiencias emocionales pasadas y las convierte en

señales que orientan el comportamiento en la actualidad. Esta concepción subraya la importancia del cuerpo como memoria emocional y justifica, desde una perspectiva neurocientífica, el papel central del movimiento en cualquier propuesta de educación emocional.

En una línea complementaria, Siegel (2012) señala, desde la perspectiva de la neurobiología interpersonal, que el cerebro es un órgano esencialmente social que se desarrolla y organiza en función de las experiencias relacionales vividas en entornos de seguridad afectiva. Para este autor, la regulación emocional es una habilidad que puede potenciarse a través de experiencias educativas que promuevan la integración entre los sistemas cognitivo, emocional y corporal. El movimiento rítmico y coordinado, como el que se produce en la práctica de la danza, activa de forma simultánea áreas cerebrales vinculadas a la emoción, la atención y la memoria, favoreciendo así la integración neurológica que sustenta el aprendizaje emocional. No se trata, de una intuición pedagógica, sino de un proceso que la neurociencia ha comenzado a documentar progresivamente.

Estos planteamientos encuentran confirmación empírica en estudios como el de Jeong et al. (2005), quienes demostraron que la práctica regular de movimiento expresivo produce cambios verificables en los sistemas neuroquímicos asociados a la regulación del estado de ánimo. En el mismo sentido, Roca-Amat y García-Alandete (2024) confirman que la danza genera efectos positivos y duraderos sobre el bienestar psicológico y la regulación emocional. Estos datos avalan la inclusión de la danza en programas educativos de carácter continuo como el que se propone en este TFM, y cuestionan definitivamente la visión de la educación emocional como un contenido accesorio que puede trabajarse de manera puntual o anecdótica.

2.3.2. Metodologías vivenciales y aprendizaje experiencial en educación emocional

El enfoque vivencial y experiencial en educación parte de la premisa de que el aprendizaje significativo se produce cuando el individuo está activamente implicado en una experiencia directa. Dewey (1997) hace casi 30 años ya señalaba que la experiencia constituye el núcleo del proceso educativo auténtico, distinguiendo entre experiencias que promueven el crecimiento y el aprendizaje y experiencias que lo bloquean o distorsionan. Para este autor, no basta con que el alumnado esté activo o manipule materiales: es necesario que la actividad

sea significativa, que conecte con los intereses y las vivencias del educando, y que favorezca la reflexión sobre lo experimentado. Esta distinción tiene implicaciones directas para el diseño de sesiones de educación emocional: no cualquier actividad de movimiento trabaja las competencias emocionales; es necesario diseñar experiencias intencionadas, estructuradas en torno a emociones concretas y acompañadas de momentos de reflexión y verbalización.

Kolb (1984) formalizó el aprendizaje experiencial en un modelo cíclico de cuatro fases: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este ciclo resulta especialmente adecuado para el diseño de sesiones de educación emocional a través de la danza, ya que permite estructurar cada sesión de modo que el alumnado viva primero la experiencia emocional a través del movimiento, reflexione después sobre ella de manera guiada, la conceptualice en términos emocionales y, finalmente, la transfiera a situaciones cotidianas de su vida. En una línea complementaria, Ausubel (2002) propone el concepto de aprendizaje significativo para referirse a aquel proceso en el que el nuevo conocimiento se relaciona de forma no arbitraria con los conocimientos previos del aprendiz. Aplicado al trabajo emocional, esto implica diseñar actividades que partan de las emociones reales y cotidianas del alumnado, de modo que las experiencias propuestas en el programa sean percibidas como relevantes y conectadas con la propia vida.

La dimensión lúdica y creativa del aprendizaje vivencial ha sido subrayada por autores como Winnicott (1982), quien señala que el juego es el espacio en el que el niño y la niña desarrollan su capacidad creativa y experimentan con su propio ser emocional en un entorno de seguridad. El juego y, por extensión, la danza libre y creativa, permite al alumnado ensayar respuestas emocionales, explorar identidades y desarrollar la imaginación sin las restricciones que impone el pensamiento convergente. Csikszentmihalyi (1990) añade a esta perspectiva el concepto de flujo, entendido como el estado de absorción total en una actividad significativa, caracterizado por el disfrute, la eficacia y el bienestar. La danza tiene el potencial de generar este estado en el alumnado de Primaria, especialmente cuando las propuestas de movimiento son lo suficientemente desafiantes como para exigir concentración, pero accesibles como para generar satisfacción y disfrute. Acosta Faneite (2023) completa este panorama al señalar que los docentes con altas competencias emocionales tienen mayor capacidad para generar climas de aula positivos y entornos emocionalmente seguros, aspecto esencial para que las metodologías vivenciales puedan desplegarse en toda su potencialidad.

2.3.3. La danza como vehículo para el desarrollo de competencias emocionales en segundo ciclo de Primaria

El segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años) constituye una etapa evolutiva especialmente propicia para el trabajo emocional a través de la danza. Heras et al. (2016) señalan que en este período los niños y las niñas ya poseen una capacidad de introspección emocional suficientemente desarrollada para identificar y nombrar un repertorio amplio de emociones propias y ajenas, pero todavía mantienen la apertura, la espontaneidad y la plasticidad características de la infancia que los hace receptivos al trabajo corporal y expresivo. A diferencia de etapas posteriores, en las que la vergüenza social puede actuar como barrera para la expresión corporal, el alumnado de segundo ciclo de Primaria suele mostrarse más dispuesto a explorar el movimiento en grupo, siempre que el clima del aula sea de confianza y respeto. Por ello, el diseño de un entorno emocionalmente seguro es una condición imprescindible para el éxito de cualquier propuesta de educación emocional a través de la danza en esta etapa.

La vinculación entre las competencias emocionales de Bisquerra y las posibilidades pedagógicas de la danza puede establecerse con claridad en cada uno de los cinco bloques competenciales. La conciencia emocional se trabaja cuando el alumnado presta atención a las sensaciones corporales que acompañan a las emociones durante el movimiento y aprende a identificarlas y nombrarlas. La regulación emocional se ejercita cuando se aprende a modular la intensidad y la expresión de las emociones a través del control consciente del movimiento, la respiración y el tempo musical. La autonomía emocional se desarrolla cuando el alumnado toma decisiones creativas sobre cómo expresar corporalmente sus emociones, reforzando la autoestima y la autoeficacia. La competencia social se potencia en las dinámicas de movimiento colectivo, la coordinación grupal y la empatía que exige la creación compartida. Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar se consolidan cuando el alumnado experimenta el disfrute y la satisfacción que genera la práctica de la danza en un entorno emocionalmente seguro (Bisquerra, 2000). Esta articulación entre las cinco competencias y las posibilidades de la danza no es casual, sino el resultado de un diseño intencionado y secuenciado que constituye el núcleo del programa propuesto en este TFM.

Pérez Escoda y Filella (2019) añaden que las intervenciones de educación emocional en esta etapa tienen un mayor impacto cuando se articulan en torno a experiencias

significativas, vivenciales y continuadas en el tiempo, en lugar de intervenciones puntuales o descontextualizadas. El programa “Al ritmo de las emociones” responde a este criterio al proponer un trabajo sistemático y progresivo, organizado en sesiones que se articulan en torno a las cinco competencias emocionales, incorporando de forma deliberada distintos estilos musicales y emociones básicas y complejas. Robinson (2009) insiste en que las artes, y en particular la danza, constituyen un espacio privilegiado para el cultivo de la creatividad en la escuela, una dimensión frecuentemente desatendida en los sistemas educativos contemporáneos. Este argumento refuerza la pertinencia de incluir la danza no como un contenido periférico, sino como una herramienta pedagógica central en cualquier propuesta seria de desarrollo emocional.

En síntesis, la convergencia entre la neurociencia del movimiento, los principios del aprendizaje vivencial y el potencial pedagógico de la danza ofreció un marco conceptual robusto para el diseño del programa propuesto. La evidencia científica revisada confirmó que el movimiento expresivo produce cambios reales y medibles en la regulación emocional del alumnado, y que las metodologías experienciales son especialmente eficaces para el trabajo de competencias emocionales en la etapa de Primaria. Estos fundamentos se integraron de forma coherente en el diseño de las sesiones y en la selección de recursos musicales que articulan el programa.

2.4. ANÁLISIS DE PROGRAMAS SIMILARES YA IMPLEMENTADOS

En este apartado se describirán y analizarán cuatro intervenciones similares a las propuesta en este TFM que ya han sido implementadas en diferentes contextos educativos y sociales. El objetivo es identificar los resultados obtenidos, las estrategias metodológicas empleadas y las conclusiones más relevantes que puedan orientar y enriquecer el diseño del programa “Al ritmo de las emociones”. En primer lugar, se examinará la propuesta de Tenreiro Díaz (2022), centrada en el uso de la música y la expresión corporal para el desarrollo emocional en tercer curso de Primaria. En segundo lugar, se analizará el estudio de Saiz-Colomina et al. (2021) sobre los beneficios de la danza en Educación Física. En tercer lugar, se revisará la intervención de Rodríguez Laverde (2016) sobre danza y competencias de Bisquerra. Por último, se estudiarán los hallazgos de Jeong et al. (2005) sobre la DMT en adolescentes.

2.4.1. “Música y emociones: propuesta educativa para el desarrollo emocional a través de la expresión corporal” (Tenreiro Díaz, 2022)

El primer programa analizado fue desarrollado por Tenreiro Díaz en 2022, en el marco de su Trabajo de Fin de Grado en la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. La propuesta fue implementada en un centro escolar de Galicia, en el mes de noviembre, con alumnado de 3.º de Educación Primaria. La intervención consistió en una situación de aprendizaje que combinaba la expresión corporal con diferentes estilos musicales como herramienta principal para el trabajo emocional. Su fundamentación teórica se apoyó en los planteamientos sobre inteligencia emocional y en las aportaciones sobre la relación entre música y desarrollo personal, así como en los beneficios pedagógicos de la expresión corporal en Educación Primaria.

Cada sesión incluía actividades de movimiento libre y guiado en las que el alumnado exploraba y representaba corporalmente las emociones evocadas por distintas piezas musicales. Los resultados obtenidos revelaron una mejora en el dominio emocional de los participantes. A través de la autoevaluación final, se constató que las actividades enriquecieron el ámbito emocional del alumnado, especialmente en lo relativo a la identificación de emociones y al disfrute del proceso expresivo (Tenreiro Díaz, 2022). El uso de diferentes estilos musicales demostró ser un recurso eficaz para evocar estados emocionales variados y facilitar su reconocimiento por parte del alumnado. Este programa resulta especialmente relevante para el presente TFM por la coincidencia metodológica entre ambas propuestas: la integración de música y movimiento como ejes articuladores del trabajo emocional. Su principal limitación radica en la brevedad de la intervención y en la ausencia de un modelo explícito de competencias emocionales como referente teórico, aspectos que el programa “Al ritmo de las emociones” aspira a superar.

2.4.2. “Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria” (Saiz-Colomina et al., 2021)

El segundo programa es el estudio de Saiz-Colomina et al. (2021), publicado en la Revista Electrónica Transformar, que investigó los beneficios de una Unidad Didáctica de danza en Educación Física sobre las habilidades sociales y emocionales del alumnado. La intervención se llevó a cabo en el CEIP Voramar de Alicante, con veinticuatro alumnos y

alumnas de 5.º de Educación Primaria, de entre diez y once años. La propuesta consistió en seis sesiones de 45 minutos, estructuradas en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, con una orientación creativa y artística que prestaba especial atención al trabajo emocional. El análisis de los resultados se realizó a través de entrevistas semiestructuradas que exploraban tres dimensiones: la emocional, la conceptual y la social.

Los resultados del estudio revelaron una influencia positiva de la Unidad Didáctica en la satisfacción del alumnado con las actividades realizadas, especialmente en el género femenino, y una percepción de desarrollo de habilidades motrices, emocionales y sociales. En el plano emocional, el alumnado describió sentirse feliz durante la práctica de la danza, señaló la superación de miedos y nervios iniciales, y mostró avances en el reconocimiento y la expresión de las propias emociones (Saiz-Colomina et al., 2021). Los autores recomendaron la formación específica del profesorado en contenidos de danza y la utilización sinérgica de actividades de movimiento y de trabajo emocional específico. Este programa aporta al presente TFM evidencia sólida sobre la eficacia de la danza para el desarrollo emocional en el contexto de Primaria. No obstante, su encuadre exclusivo dentro del área de Educación Física y la brevedad de la intervención limitan el alcance del trabajo emocional, limitaciones que el programa busca superar a través de un diseño más extenso y fundamentado en el modelo de Bisquerra.

2.4.3. “La danza/movimiento aplicada a las competencias básicas de la educación emocional” (Rodríguez Laverde, 2016)

El tercer programa corresponde a un taller de exploración implementado por Rodríguez Laverde (2016) en Colombia, en el marco de un trabajo de especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad. El taller se desarrolló con seis participantes adultas vinculadas al ámbito de las artes y la educación, y se estructuró en cinco sesiones articuladas en torno a las cinco competencias básicas de la educación emocional de Bisquerra: autoconocimiento, autorregulación, autoestima y automotivación, empatía, y competencias para la vida y el bienestar. Las actividades combinaron el movimiento libre y la exploración corporal con momentos de reflexión verbal, diario de campo y una encuesta de evaluación pre y post intervención. Cada sesión se iniciaba y concluía con una palabra que describía el estado emocional presente del participante.

El análisis de los resultados mostró un cambio significativo entre los estados emocionales al inicio y al final de cada sesión: diecisiete de las veinticuatro palabras de inicio expresaban tensión, angustia o cansancio, mientras que las palabras de cierre reflejaban estados de calma, alivio y bienestar (Rodríguez Laverde, 2016). Asimismo, los resultados de la encuesta y el diario de campo evidenciaron mejoras en la comprensión y vivencia de las competencias emocionales trabajadas, especialmente en autoconocimiento y empatía. Este programa es, de entre los analizados, el que presenta una mayor afinidad con el presente TFM, tanto por su fundamentación en el modelo de Bisquerra como por su uso de la danza y el movimiento como recursos de transformación emocional. La diferencia fundamental reside en que “Al ritmo de las emociones” se dirige a un público infantil en edad escolar y se articula a través de estilos musicales variados y un diseño pedagógico adaptado a las características evolutivas del segundo ciclo de Primaria.

2.4.4. “Efectos de la Danza Movimiento Terapia sobre el bienestar emocional en adolescentes” (Jeong et al., 2005)

El cuarto programa analizado es el estudio experimental de Jeong et al. (2005), que investigó los efectos de doce semanas de práctica de DMT sobre los sistemas neurohormonales y el bienestar emocional de un grupo de adolescentes. La intervención se llevó a cabo con cuarenta estudiantes de último año de Educación Secundaria, distribuidos aleatoriamente en un grupo experimental de DMT ($n = 20$) y un grupo control ($n = 20$). El programa siguió los principios de la DMT tal como los describe Meekums (2002), concibiendo el movimiento como medio de integración corporal, emocional y cognitiva. Los participantes completaron el Inventario de Síntomas de Derogatis (SCL-90-R) antes y después de la intervención, lo que permitió comparar los cambios producidos entre ambos grupos con un rigor metodológico considerable.

Los resultados evidenciaron que el grupo de DMT experimentó una reducción significativa del malestar emocional y una mejora en los indicadores de bienestar psicológico en comparación con el grupo control. El estudio aportó, además, evidencia neurocientífica al demostrar que el movimiento rítmico y expresivo produce cambios mensurables en los sistemas neuroquímicos vinculados a la regulación del estado de ánimo (Jeong et al., 2005). La importancia de este hallazgo para el presente TFM es doble: por un lado, confirma que el

movimiento no solo tiene efectos sobre el comportamiento observable, sino también sobre los sustratos biológicos de la regulación emocional; por otro lado, evidencia que incluso intervenciones de carácter educativo y no estrictamente terapéutico pueden producir efectos significativos sobre el bienestar emocional del alumnado. La diferencia fundamental con “Al ritmo de las emociones” reside en el enfoque preventivo y educativo de la propuesta de este TFM, frente al carácter terapéutico del programa analizado.

En conclusión, el análisis de los tres programas descritos permitió identificar evidencias sólidas y consistentes sobre la eficacia de la danza, la expresión corporal y la música como herramientas pedagógicas para el desarrollo emocional y social del alumnado en diferentes etapas y contextos. Todos los programas revisados señalaron mejoras en el reconocimiento y la expresión de emociones, en el bienestar percibido y en las habilidades sociales de los participantes. Del mismo modo, se identificaron limitaciones comunes: la brevedad de las intervenciones, la ausencia de un modelo explícito de competencias emocionales como marco de referencia y la falta de sistematización en la selección de los estilos musicales y las emociones trabajadas. Por ello, como resultado de la aplicación del programa “Al ritmo de las emociones”, se puede esperar que el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria experimente mejoras significativas en las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra, gracias a un diseño sistemático, progresivo y fundamentado teóricamente que integra de forma deliberada la música, el movimiento y la expresión corporal como recursos inseparables del aprendizaje emocional.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se presenta el diseño completo del programa de intervención “Al ritmo de las emociones”. En primer lugar, se expone la justificación de la propuesta, retomando el problema planteado en la introducción y describiendo de qué forma el programa da respuesta a dicho problema. En segundo lugar, se contextualiza la propuesta mediante la descripción del centro educativo y del grupo de alumnos y alumnas al que se dirige. En tercer lugar, se desarrolla el diseño de la propuesta, que incluye los objetivos de la intervención, la metodología empleada, el desarrollo detallado de las diez sesiones, el cronograma de implementación, los recursos necesarios y el sistema de evaluación.

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como se ha expuesto en el planteamiento del problema, la educación emocional en la etapa de Educación Primaria carece, con frecuencia, de propuestas metodológicas que integren el cuerpo y el movimiento de forma intencional, sistemática y progresiva. Aunque el marco normativo vigente reconoce explícitamente la importancia de las competencias socioemocionales en el desarrollo integral del alumnado, su concreción en el aula sigue siendo insuficiente, especialmente en lo que respecta al uso de la danza y la expresión corporal como herramientas pedagógicas específicas para el trabajo emocional.

El programa “Al ritmo de las emociones” surge, precisamente, para dar respuesta a esta carencia. La propuesta se ha diseñado para el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente para el tercer curso, con edades comprendidas entre los ocho y los nueve años. Esta etapa evolutiva reúne condiciones especialmente favorables para el trabajo emocional a través de la danza: el alumnado ya posee capacidad de introspección emocional, mantiene la espontaneidad y apertura propias de la infancia y se muestra receptivo al trabajo corporal y expresivo (Heras et al., 2016). Al mismo tiempo, la presencia de alumnado con NEAE hace necesaria una metodología que trascienda las barreras comunicativas y académicas y posibilite la participación plena de todos los niños y las niñas, tal como propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (Punina Lasluisa et al., 2025).

La propuesta que se presenta en este capítulo se articula en torno a las cinco competencias emocionales del modelo pentagonal de Bisquerra (2003): conciencia

emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Su diseño responde a los principios del aprendizaje vivencial y experiencial (Dewey, 1997; Kolb, 1984), integrando la danza, la expresión corporal y la música como ejes metodológicos fundamentales. El uso deliberado de diferentes estilos musicales, incluyendo géneros de distintas tradiciones culturales, amplía el universo emocional que el alumnado puede explorar y favorece la valoración de la diversidad cultural presente en el aula, en coherencia con los principios de equidad e inclusión que inspiran la normativa educativa vigente.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

3.2.1. Contextualización del centro

El CEIP Sol y Luna se encuentra ubicado en uno de los barrios históricos del casco antiguo de Cádiz capital, en la provincia de Cádiz (Andalucía). Este barrio es uno de los más populares y con mayor identidad cultural de la ciudad, caracterizado por una composición social diversa y por la convivencia de familias gaditanas de tradición con nuevas comunidades procedentes de distintos países.

El CEIP Sol y Luna, es un centro educativo público de una sola línea, con un total aproximado de 210 alumnos y alumnas distribuidos en los tres niveles de Educación Infantil y los seis cursos de Educación Primaria. La plantilla docente está compuesta por dieciocho profesores y profesoras, entre los que se incluyen especialistas en Educación Física, Música, inglés, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. El nivel socioeconómico de las familias del centro es heterogéneo, con predominio de un perfil medio-bajo. El centro participa en el Plan de Igualdad de la Junta de Andalucía y en el proyecto Escuela: Espacio de Paz, lo que evidencia su compromiso con la convivencia, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. Para el desarrollo de las sesiones del programa, se utilizará el salón de usos múltiples, que dispone de equipo de sonido, lo que lo convierte en el espacio más adecuado para las actividades de movimiento y expresión corporal.

3.2.2. Contextualización del aula

El programa de intervención se dirige a un grupo formado por veinticuatro alumnos y alumnas de entre ocho y nueve años. El grupo está compuesto por doce niñas y doce niños.

En cuanto a la diversidad del grupo, tres alumnos son de origen cultural no español: Yasmine y Omar, de origen marroquí, y Valentina, procedente de Colombia. Los tres se hallan integrados en el grupo con un nivel de competencia lingüística en castellano suficiente para la participación en todas las actividades propuestas. Además, el grupo cuenta con un alumno, Alejandro, diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que recibe apoyo del especialista en Pedagogía Terapéutica en dos sesiones semanales. Su perfil se caracteriza por una elevada energía motriz y dificultades para mantener la atención sostenida, aspectos que el programa aborda de forma preventiva mediante la estructura predecible de las sesiones y el uso del movimiento como canal preferente de aprendizaje. Ningún otro alumno ni alumna presenta necesidades educativas especiales que requieran adaptaciones curriculares significativas.

En términos generales, el grupo muestra un nivel de desarrollo emocional propio de su etapa evolutiva, es decir, algunos alumnos y algunas alumnas presentan dificultades para identificar y nombrar sus propias emociones, gestionar la frustración ante situaciones de conflicto y para adoptar la perspectiva de los demás. Asimismo, el grupo no cuenta con experiencias previas de trabajo emocional sistemático a través del movimiento o la expresión corporal, lo que refuerza la pertinencia de la intervención. La diversidad cultural del grupo constituye una oportunidad pedagógica de primer orden, ya que permite incorporar músicas de diferentes tradiciones culturales, enriqueciendo el universo sonoro y emocional de todo el alumnado y reforzando el valor de la diversidad como fuente de aprendizaje compartido.

3.3. DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.3.1. Objetivos

A continuación, se enumeran los objetivos específicos de las sesiones del programa “Al ritmo de las emociones”:

- O1. Identificar las emociones básicas propias a través del movimiento y la música.
- O2. Reconocer y nombrar las emociones de los demás a través de la observación y la expresión corporal.
- O3. Expresar emociones básicas y complejas mediante el movimiento creativo y la danza.

- O4. Explorar la conexión entre el cuerpo, el movimiento y los propios estados emocionales.
- O5. Desarrollar estrategias de regulación emocional a través del control consciente del movimiento y la respiración.
- O6. Gestionar emociones como la ira, el miedo o la tristeza mediante recursos corporales y musicales.
- O7. Fortalecer la autoestima y la autoconfianza a través de la expresión corporal individual.
- O8. Desarrollar la autonomía emocional mediante la toma de decisiones creativas en el movimiento.
- O9. Fomentar la empatía y la escucha activa a través de dinámicas de movimiento en parejas y pequeños grupos.
- O10. Promover la cooperación y la comunicación no verbal en situaciones de creación colectiva.
- O11. Explorar piezas musicales de diferentes culturas como recurso para la comprensión de la diversidad emocional y cultural.
- O12. Experimentar el bienestar y el disfrute que genera la práctica de la danza en un entorno de seguridad afectiva.
- O13. Valorar la expresión emocional propia y ajena desde una actitud de respeto y aceptación.

3.3.2. Metodología que se va a utilizar en las sesiones de intervención

El programa “Al ritmo de las emociones” se sustenta en una metodología vivencial, activa e inclusiva, coherente con los fundamentos teóricos expuestos en el marco conceptual y con las características evolutivas del alumnado al que se dirige. En cada una de las sesiones se articulan tres grandes principios metodológicos: el aprendizaje experiencial, la expresión corporal como lenguaje emocional y la reflexión guiada.

En primer lugar, el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984; Dewey, 1997) constituye el eje vertebrador de todas las sesiones. Cada sesión se estructura en cuatro fases: una fase de acogida y activación (5-10 minutos), en la que se genera el clima de confianza necesario y se introduce la competencia emocional que se trabajará; una fase de exploración y experiencia directa (20-25 minutos), en la que el alumnado vive la propuesta de movimiento de forma

activa; una fase de reflexión compartida (10 minutos), en la que se verbaliza y conceptualiza la experiencia emocional vivida; y una fase de cierre y evaluación (5-10 minutos), en la que se registra la vivencia en el diario emocional y se evalúa el logro de cada objetivo.

En segundo lugar, la expresión corporal y la danza se utilizan como lenguajes emocionales preferentes. A través de propuestas de movimiento libre y guiado, el alumnado explora, expresa y regula sus emociones sin la mediación exclusiva del lenguaje verbal, lo que resulta especialmente adecuado para el perfil del alumnado de tercer curso y, en particular, para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas como el TDAH. Esta metodología resulta necesaria porque el cuerpo en movimiento constituye el canal más directo y genuino de expresión emocional en la infancia (Meekums, 2002; Tironi Corbo, 2024).

En tercer lugar, la selección intencional de estilos musicales en cada sesión responde a criterios pedagógicos fundamentados en los trabajos de Sloboda (1992), sobre la relación entre las características acústicas de la música y los estados emocionales que esta evoca. La incorporación de canciones de diferentes culturas, como la música andaluza, el Gnawa marroquí o la cumbia colombiana, responde además al principio de valoración de la diversidad cultural y al reconocimiento de las identidades culturales presentes en el grupo.

Desde el punto de vista inclusivo, el programa aplica los tres principios del DUA (Punina Lasluisa et al., 2025): múltiples formas de representación (visual, auditiva, corporal), múltiples formas de acción y expresión (movimiento libre, guiado, individual y colectivo) y múltiples formas de compromiso (actividades individuales, en parejas y en grupo). La persona responsable de implementar el programa deberá garantizar, en todo momento, la creación y el mantenimiento de un clima de seguridad afectiva en el aula. Ningún alumno ni alumna será obligado a participar en actividades que le generen malestar: el movimiento se presenta siempre como una invitación, no como una exigencia.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

A continuación, se presentan las diez sesiones del programa en formato de tabla. Cada tabla recoge el título, el alumnado destinatario, la duración, los objetivos, los contenidos, el desarrollo detallado con la planificación temporal, la metodología, los recursos y el sistema de evaluación de la sesión correspondiente.

Tabla 1. Sesión 1

Título	¿Cómo me siento hoy?
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos
Objetivo/s	O1, O4
Contenidos	Las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco. Conexión cuerpo-emoción. Vocabulario emocional básico.
Desarrollo de la sesión	0-10 min. Acogida y presentación del programa. El docente presenta el programa al grupo y explica que durante las siguientes sesiones se trabajarán las emociones a través del movimiento y la música. Se reparten tarjetas con las seis emociones básicas (Ekman, 1992). Cada alumno y alumna elige la que mejor describe su estado en ese momento y la muestra al grupo de forma breve. 10-35 min. Exploración musical. Se reproducen cuatro piezas musicales contrastadas (flamenco por bulería, música clásica tranquila, percusión africana y una pieza melancólica). Con cada pieza, el alumnado se desplaza libremente por el espacio expresando con el cuerpo lo que siente. Al terminar cada fragmento, el docente pide al grupo que se congele y muestre corporalmente la emoción que la música les ha generado. A continuación, se pregunta en voz alta qué emoción han sentido y se anota en la pizarra. 35-45 min. Reflexión compartida en círculo. El docente guía la reflexión con preguntas: ¿Qué música os hizo sentir más? ¿Por qué? ¿En qué parte del cuerpo notasteis la emoción?

	45-50 min. Cierre. Cada alumno actualiza su tarjeta de emoción y completa la primera entrada del diario emocional individual: 'Hoy en clase sentí... porque...'
Metodología	Aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). El alumnado explora activamente la relación entre música, cuerpo y emoción. La reflexión guiada al final de la sesión permite conceptualizar la experiencia vivida.
Recursos	Sistema de audio, selección musical (bulería flamenca, música clásica, percusión africana, música melancólica), tarjetas de emociones básicas (una por alumno y alumna), pizarra, diario emocional individual.
Evaluación	Observación directa del docente mediante registro anecdótico. Diario emocional individual (Anexo 1).

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2. Sesión 2

Título	Mi cuerpo cuenta historias
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos
Objetivo/s	O2, O3
Contenidos	Expresión corporal de emociones básicas y complejas. Lectura emocional del cuerpo del otro. Comunicación no verbal.

Desarrollo de la sesión	0-5 min. Calentamiento. Movimiento libre por el espacio con música suave instrumental. Saludo corporal sin palabras: los alumnos se saludan con partes del cuerpo distintas a las manos. 5-25 min. El espejo. Por parejas, un alumno o una alumna adopta el rol de “intérprete” y el otro de “espejo”. El espejo imita los movimientos del intérprete intentando captar y reflejar la emoción que este expresa. Música suave de fondo. Cada rol se mantiene cinco minutos. Las parejas rotan dos veces para ampliar las experiencias de interacción. 25-40 min. Esculturas emocionales. En grupos de tres o cuatro, un alumno o alumna “esculpe” a los demás en una posición que represente una emoción concreta. El resto de la clase adivina de qué emoción se trata. Cada grupo representa dos emociones diferentes, incluyendo al menos una emoción compleja (vergüenza, orgullo, soledad). 40-50 min. Reflexión y cierre. Círculo de preguntas: ¿Fue fácil entender lo que sentía tu compañero o compañera sin palabras? ¿Qué te costó más? ¿Qué aprendiste sobre ti mismo? Se completa el diario emocional.
Metodología	Aprendizaje cooperativo y expresión corporal guiada. La actividad del espejo activa la observación empática y la lectura emocional del otro, mientras que las esculturas fomentan la creatividad expresiva en grupo.
Recursos	Sistema de audio, música suave instrumental (piano), espacio amplio sin obstáculos.

Evaluación	Observación del docente con lista de control del ejercicio del espejo (¿identifica la emoción del compañero?, ¿la refleja con su propio cuerpo?). Pregunta de reflexión escrita en el diario emocional.
-------------------	---

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3. Sesión 3

Título	Del volcán al mar
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos
Objetivo/s	O5, O6
Contenidos	Regulación emocional. Gestión de la ira y la frustración. Técnica de respiración consciente. Autocontrol a través del movimiento.
Desarrollo de la sesión	0-8 min. Acogida. El docente introduce la pregunta: “¿Cuándo os ponéis muy nerviosos o nerviosas, qué pasa en vuestro cuerpo?” Se comparten dos o tres respuestas. A continuación, se practica la respiración 4-4-4 (inhalar cuatro tiempos, mantener cuatro, exhalar cuatro) con acompañamiento musical tranquilo. 8-30 min. El volcán y el mar. Con música flamenca por bulería, el alumnado se mueve como un volcán que erupciona: movimiento explosivo, intenso, que ocupa el espacio propio sin invadir el de los demás. El docente va cambiando progresivamente la música hacia una soleá (movimiento más lento, de procesamiento) y finalmente hacia sonidos del mar (movimiento fluido y calmado). La transición se acompaña de guía verbal: “Sientes la ira... cómo sube por el

	cuerpo... ahora respiras... poco a poco el movimiento se calma... como el mar después de la tormenta”. 30-40 min. El semáforo del cuerpo. Se introduce el recurso del semáforo emocional: ROJO (stop, respira), ÁMBAR (piensa), VERDE (actúa). En medio de un movimiento de alta intensidad, el docente grita “¡ROJO!” El alumnado se detiene, respira y espera la señal. Se practica la secuencia completa varias veces. 40-50 min. Reflexión y cierre. Preguntas: “¿Cómo os habéis sentido en el rojo? ¿Es difícil frenar cuando estáis muy activados? ¿Para qué sirve respirar en esos momentos?” Diario emocional.
Metodología	Aprendizaje experiencial y regulación somática de la emoción. El tránsito progresivo entre estilos musicales permite al alumnado vivir en el cuerpo el proceso de regulación emocional, trasladable a situaciones cotidianas.
Recursos	Sistema de audio, selección musical (bulería flamenca, soleá, sonidos del mar), espacio amplio.
Evaluación	Observación directa: ¿logra el alumnado detener el movimiento ante la señal de parada? Escala de autorregulación percibida (1-5) en el diario emocional.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 4. Sesión 4

Título	Yo controlo mi ritmo
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos

Objetivo/s	O5, O6
Contenidos	Regulación emocional. Control de la intensidad emocional. Autogestión del nivel de activación. Gestión del estrés.
Desarrollo de la sesión	0-5 min. Calentamiento con percusión africana de ritmo moderado. Movimiento libre de activación progresiva. 5-30 min. El director de orquesta emocional. Se selecciona un alumno o una alumna como “director o directora”. Con las manos, muestra al grupo el nivel de energía del movimiento del uno (calma total) al cinco (máxima intensidad). El grupo adapta su movimiento al nivel indicado. El director experimenta subir y bajar gradualmente. Se rotan varios alumnos y varias alumnas en el rol. Esta actividad resulta especialmente adecuada para el alumnado con TDAH, que encuentra en el rol de director o directora una vía de protagonismo, estructura y autocontrol. 30-40 min. El termómetro emocional en movimiento. El docente pronuncia números del uno al cinco de forma aleatoria. El alumnado ajusta inmediatamente la intensidad de su movimiento. Se practica la transición rápida del cinco al uno como simulación de una respuesta de autorregulación ante situaciones de alta activación emocional. 40-50 min. Reflexión y cierre. Preguntas metacognitivas: “¿Cómo te sentiste siendo el director y la directora? ¿Pudiste controlar tu nivel de energía? ¿Cómo podrías usar esto cuando te sientes muy nervioso o enfadado en clase?” Diario emocional.
Metodología	Aprendizaje experiencial y control somático de la emoción. El trabajo con niveles de intensidad favorece la toma de conciencia

	sobre los propios estados de activación y el desarrollo de habilidades de autorregulación voluntaria.
Recursos	Sistema de audio, percusión africana con variaciones de tempo, espacio amplio sin obstáculos.
Evaluación	Observación docente: lista de control del nivel de autocontrol del movimiento. Reflexión escrita en el diario emocional.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 5. Sesión 5

Título	Mi danza, mi historia
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos
Objetivo/s	07, 08
Contenidos	Autoestima. Autoconfianza. Creatividad motriz. Expresión personal a través del movimiento.
Desarrollo de la sesión	0-8 min. Círculo de fortalezas. Cada alumno o alumna dice en voz alta una cosa que sabe hacer bien o que le hace sentir orgulloso. El docente refuerza positivamente cada aportación. 8-30 min. Mi frase de movimiento. El docente explica que cada persona tiene su propio lenguaje corporal. Con música de fondo (sevillanas, gaditanas y otros estilos), cada alumno o alumna crea una secuencia de cuatro movimientos que cuente algo de sí mismo

	o que exprese algo que le hace feliz o que le define. El docente circula por el espacio ofreciendo apoyo individual. 30-45 min. Presentación en pequeños grupos. En grupos de cuatro o cinco, cada alumno o alumna muestra su frase de movimiento. El grupo aplaude al finalizar. El docente subraya la riqueza y la diversidad de las expresiones: no existe una manera 'correcta' de moverse. 45-50 min. Reflexión y cierre. Preguntas: “¿Cómo te has sentido mostrando tu danza? ¿Ha sido fácil o difícil? ¿Por qué?” Diario emocional: “Hoy me he sentido orgulloso/orgullosa de...”
Metodología	Aprendizaje creativo y clima de celebración. La propuesta de creación individual, seguida de presentación en pequeño grupo, favorece la autoestima y la autoeficacia en un entorno de seguridad afectiva.
Recursos	Sistema de audio, música variada (sevillanas, pop instrumental, estilos a elección del alumnado), espacio libre.
Evaluación	Observación docente: ¿participa con confianza? ¿comparte su creación sin resistencia significativa? Autoevaluación breve en el diario emocional.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 6. Sesión 6

Título	Soy capaz
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos

Objetivo/s	07, 08
Contenidos	Autoeficacia. Tolerancia a la frustración. Resiliencia. Gestión del error como oportunidad de aprendizaje.
Desarrollo de la sesión	0-5 min. Calentamiento dinámico con música hip-hop instrumental motivadora. 5-30 min. Desafíos de movimiento. Se proponen retos corporales progresivos, de menor a mayor complejidad: equilibrio en un pie durante cinco segundos, giro de 180 grados, salto coordinado con palmada, secuencia de cuatro movimientos combinados. El docente enfatiza: “No importa si lo conseguís a la primera. Lo importante es intentarlo”. Se celebra el intento con igual entusiasmo que el éxito. Se adaptan los niveles de dificultad para garantizar la participación de todo el alumnado, incluido el alumnado con TDAH, que puede canalizar su energía motriz en los retos de mayor intensidad. 30-42 min. El mural “¡Soy capaz!”. Se extiende papel continuo en la pared. Cada alumno o alumna escribe o dibuja “Soy capaz de...” y añade el gesto o movimiento que hoy simboliza esa capacidad. 42-50 min. Reflexión y cierre. Preguntas: “¿Qué sentiste cuando lo conseguiste? ¿Qué sentiste cuando no salió como esperabas? ¿Qué te ayudó a seguir intentándolo?” Diario emocional.
Metodología	Aprendizaje por retos, pedagogía del error y refuerzo positivo. El diseño progresivo de los desafíos garantiza que todos los alumnos y las alumnas experimenten el logro, reforzando su autoeficacia emocional.

Recursos	Sistema de audio, música hip-hop instrumental, papel continuo, rotuladores de colores.
Evaluación	Mural como producto evaluable (¿identifica una capacidad propia?). Observación docente: actitud ante el error y nivel de perseverancia.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 7. Sesión 7

Título	El espejo del alma
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos
Objetivo/s	O9, O13
Contenidos	Empatía. Escucha activa no verbal. Conexión emocional interpersonal. Respeto hacia la expresión del otro.
Desarrollo de la sesión	0-8 min. Círculo de empatía. Cada alumno o alumna piensa en el compañero o la compañera que tiene a su lado y dice en voz alta: “Creo que hoy (nombre) se siente... porque...” Se fomenta la observación atenta y la escucha empática. 8-33 min. El espejo profundo. Por parejas con distribución aleatoria, se trabaja una versión ampliada del ejercicio del espejo de la Sesión 2. En esta ocasión, el espejo no solo imita el movimiento externo, sino que intenta sentir desde dentro la emoción que su pareja expresa y reflejarla con su propio cuerpo. Sin palabras. Música suave de world music. El docente guía verbalmente: “Observa la energía de tu compañero... ¿qué emoción crees que está expresando?...”

	ahora refléjala desde dentro, no solo en los gestos”. Diez minutos por rol. 33-43 min. La escultura de la empatía. En grupos de tres, uno expresa con movimiento una emoción compleja (vergüenza, orgullo, soledad, nostalgia). Otro la “lee” y la refleja con su cuerpo. El tercero observa y nombra la emoción. Se rotan los roles. 43-50 min. Reflexión y cierre. Preguntas: “¿Cuándo os habéis sentido más comprendidos? ¿Es difícil ponerse en el lugar del otro? ¿Para qué sirve en la vida cotidiana?” Diario emocional.
Metodología	Aprendizaje cooperativo y desarrollo de la empatía a través de la expresión corporal. La restricción del canal verbal en las actividades potencia la observación y la escucha activa no verbal.
Recursos	Sistema de audio, música suave (India, Asia Central), espacio libre.
Evaluación	Ficha de reflexión: “¿Qué emoción expresó tu compañero o compañera? ¿Cómo lo supiste?” Observación docente del nivel de atención y conexión empática.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8. Sesión 8

Título	Bailamos el mundo
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 60 minutos
Objetivo/s	O10, O11, O13

Contenidos	Cooperación y creación colectiva. Diversidad cultural a través de la música. Comunicación no verbal grupal. Valoración de la diferencia.
Desarrollo de la sesión	0-8 min. Mapa de culturas. En la pizarra, se coloca un mapa del mundo. El docente señala los países de origen del alumnado. Se invita a Yasmine y Omar a compartir brevemente algo sobre la música marroquí (Gnawa), y a Valentina a presentar la cumbia colombiana. Se escucha un breve fragmento de cada estilo. 8-28 min. Exploramos el mundo. Se reproduce cada uno de los tres estilos musicales (Gnawa marroquí, cumbia colombiana, flamenco gaditano) durante cinco minutos. El alumnado se mueve libremente. Tras cada pieza, el docente pregunta: “¿Qué os ha hecho sentir esta música? ¿Qué emoción os transmite? ¿Qué tiene de parecido con las otras?” Se anotan las respuestas en la pizarra. 28-50 min. Creamos juntos. Se forman grupos de seis alumnos, asegurando en lo posible la heterogeneidad cultural. Cada grupo crea una secuencia de movimiento que combine gestos o movimientos inspirados en los tres estilos musicales. El docente apoya la creación circulando por los grupos. 50-60 min. Presentación y reflexión. Cada grupo muestra su creación. El resto observa y comenta: “¿Qué emociones transmitió este grupo?” Reflexión final: “¿Cómo os pusisteis de acuerdo? ¿Qué aprendisteis sobre las emociones a través de músicas distintas?”
Metodología	Aprendizaje cooperativo y educación intercultural a través de la danza. La diversidad cultural del grupo se convierte en un recurso pedagógico, favoreciendo el reconocimiento de las identidades culturales de todos los alumnos y las alumnas.

Recursos	Sistema de audio, gnawa marroquí, cumbia colombiana, flamenco gaditano, mapa del mundo impreso, espacio libre.
Evaluación	Observación de la cooperación y el proceso de creación grupal (rúbrica). Producto grupal: la secuencia multicultural creada.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 9. Sesión 9

Título	El río de las emociones
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 50 minutos
Objetivo/s	O12, O13
Contenidos	Bienestar emocional. Gratitud. Disfrute y experiencia de flujo. Valoración positiva de la expresión propia y ajena.
Desarrollo de la sesión	0-8 min. Círculo de gratitud. Cada alumno o alumna comparte una aportación que agradece de las sesiones anteriores o del grupo. El docente anota algunas respuestas en la pizarra. 8-30 min. El río. El grupo forma una fila. El primer alumno o primera alumna inicia un movimiento fluido y continuo, que pasa como el agua” al siguiente, quien lo transforma ligeramente y lo pasa al siguiente, hasta recorrer todo el grupo. El docente guía: “Siente cómo el movimiento fluye... sin resistencia... como el agua de un río.” Se realizan varias rondas con distintos puntos de inicio. 30-43 min. El jardín de las emociones positivas. Cada alumno o alumna crea un movimiento que represente algo que le produce

	alegría, calma o satisfacción. Se comparte en círculo. Al finalizar cada presentación, el grupo puede unirse al movimiento del compañero o de la compañera durante unos segundos. 43-50 min. Relajación guiada con música. Tumbados en el suelo, con respiración consciente y música suave, el docente guía una breve visualización positiva. Al abrir los ojos, se completa la escala de bienestar percibido en el diario emocional.
Metodología	Metodología experiencial, mindfulness en movimiento y expresión positiva. La estructura de la sesión favorece la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1990) y el bienestar emocional colectivo.
Recursos	Sistema de audio, música fluida positiva (jazz suave, pop instrumental), esterillas o espacio libre en el suelo.
Evaluación	Escala de bienestar percibido (1-5) al inicio y al final de la sesión. Observación docente del nivel de disfrute y participación.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 10. Sesión 10

Título	Al ritmo de las emociones
Dirigido a	Alumnado de 3.º de Educación Primaria Duración: 60 minutos
Objetivo/s	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O13
Contenidos	Integración de las cinco competencias emocionales trabajadas. Evaluación final del programa. Celebración colectiva.

Desarrollo de la sesión	0-10 min. Repaso del viaje emocional. El docente recuerda brevemente las cinco competencias emocionales trabajadas a lo largo del programa. Cada alumno o alumna señala qué sesión le gustó más y qué aprendió de ella. 10-35 min. Nuestro baile de las emociones. Se forman grupos de cinco o seis alumnos o alumnas. Cada grupo prepara una breve actuación de cinco minutos que incluya: un momento de expresión emocional libre (conciencia emocional), un momento de transición de alta a baja intensidad (regulación), un gesto de orgullo o capacidad individual (autonomía emocional), un momento de espejo o creación compartida (competencia social) y un final de bienestar colectivo (competencias para la vida). El docente apoya el proceso de creación. 35-50 min. Presentación de cada grupo. El resto del alumnado observa y, al finalizar, comparte qué emociones les transmitió el grupo. 50-60 min. Evaluación final y celebración. Se completa el cuestionario final de competencias emocionales (Anexo 2). El docente entrega un diploma simbólico de “Artista de las emociones” a cada alumno y alumna. La sesión concluye con un baile libre colectivo a la pieza musical favorita del grupo elegida por votación.
Metodología	Integración de los aprendizajes, creación colectiva y evaluación formativa. La sesión de cierre ofrece al alumnado la oportunidad de reconocer su propio recorrido emocional y celebrar los aprendizajes alcanzados.

Recursos	Sistema de audio, mix de todas las músicas del programa, cuestionario final impreso (Anexo 2), diplomas impresos, espacio amplio.
Evaluación	Cuestionario final de competencias emocionales (Anexo 2). Rúbrica de observación de la actuación grupal. Observación docente.

Fuente: Elaboración Propia

3.3.4. Temporalización: cronograma

El programa se plantea para su implementación a lo largo del segundo trimestre del curso escolar, con una sesión semanal de entre cincuenta y sesenta minutos. La distribución temporal se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 11. Organización temporal de las sesiones. Cronograma

Sesión	Fecha propuesta	Duración
Sesión 1. ¿Cómo me siento hoy?	13 de enero	50 minutos
Sesión 2. Mi cuerpo cuenta historias	20 de enero	50 minutos
Sesión 3. Del volcán al mar	27 de enero	50 minutos
Sesión 4. Yo controlo mi ritmo	3 de febrero	50 minutos
Sesión 5. Mi danza, mi historia	10 de febrero	50 minutos

Sesión 6. Soy capaz	17 de febrero	50 minutos
Sesión 7. El espejo del alma	24 de febrero	50 minutos
Sesión 8. Bailamos el mundo	3 de marzo	60 minutos
Sesión 9. El río de las emociones	10 de marzo	50 minutos
Sesión 10. Al ritmo de las emociones	17 de marzo	60 minutos

Fuente: Elaboración Propia

La implementación se inicia en la segunda semana de enero, coincidiendo con el regreso al centro tras el periodo vacacional de Navidad, y concluye en la tercera semana de marzo. Este período asegura la continuidad del programa a lo largo de diez semanas consecutivas, lo que permite mantener la progresión emocional diseñada para las sesiones. En caso de incidencia puntual (festivo, actividad extraescolar), la sesión se recuperará en la semana siguiente sin modificar la secuencia planificada.

3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Para la puesta en práctica del programa “Al ritmo de las emociones” son necesarios los siguientes recursos:

a) Recursos espaciales

Salón de usos múltiples del centro educativo, con espacio suficiente para el movimiento libre del grupo y equipado con sistema de audio. En su defecto, el gimnasio polideportivo del centro.

b) Recursos materiales

Sistema de reproducción de audio con altavoces; selección musical previamente preparada por el docente (flamenco por bulería, soleá, percusión africana, gnawa marroquí, cumbia colombiana, jazz instrumental, pop instrumental, hip-hop instrumental y música clásica); tarjetas de emociones básicas plastificadas (una por alumno y alumna); diarios emocionales individuales (cuadernillo de diez hojas); papel continuo y rotuladores de colores para el mural de la Sesión 6; esterillas o colchonetas para la relajación de la Sesión 9; diplomas impresos para el cierre de la Sesión 10; cuestionarios impresos (Anexo 1 y Anexo 2).

c) Recursos humanos

El programa lo implementa el docente tutor o tutora del grupo, o el especialista en Educación Física, siempre que cuente con formación o interés en el trabajo de expresión corporal y educación emocional. Se recomienda informar previamente al especialista en Pedagogía Terapéutica del centro sobre el perfil del alumnado con TDAH, con el fin de establecer estrategias de apoyo coordinadas. Las familias recibirán información sobre el programa al inicio de su implementación.

3.4. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La evaluación del programa se diseña como un proceso continuo, formativo y coherente con la metodología vivencial empleada. Su finalidad no es la calificación del alumnado, sino la valoración del desarrollo de las competencias emocionales a lo largo de las sesiones y la adecuación de la propuesta al contexto educativo.

La tabla siguiente recoge, para cada sesión, los objetivos evaluados, el tipo de evaluación, la estrategia e instrumento utilizados y el diseño específico del instrumento.

Tabla 12. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

Sesión	Objetivo/s	Tipo de evaluación	Estrategia (instrumento)	Diseño del instrumento
---------------	-------------------	---------------------------	---------------------------------	-------------------------------

1	O1, O4	Mixta	Observación + diario emocional	Registro anecdótico del docente. Pregunta de diario: “Hoy sentí... porque...” (Anexo 1)
2	O2, O3	Mixta	Observación + ficha de reflexión	Lista de control del ejercicio del espejo. Pregunta escrita de reflexión (Anexo 1)
3	O5, O6	Mixta	Observación + escala de autorregulación	Registro anecdótico. Escala 1-5 de autorregulación percibida en el diario emocional (Anexo 1)
4	O5, O6	Mixta	Observación + reflexión metacognitiva	Lista de control del nivel de autocontrol. Reflexión escrita en el diario emocional (Anexo 1)
5	O7, O8	Cualitativa	Observación + autoevaluación	Registro de observación del docente. Entrada del diario: “Me he sentido orgulloso/a de...” (Anexo 1)
6	O7, O8	Mixta	Mural + observación	Evaluación del producto “Soy capaz” (¿identifica una capacidad propia?). Registro de actitud ante el error
7	O9, O13	Mixta	Ficha de empatía + observación	Ficha: “¿Qué emoción expresó tu compañero/a? ¿Cómo lo supiste?” Registro de observación (Anexo 1)

8	O10, O11, O13	Mixta	Rúbrica de creación grupal + observación	Rúbrica de evaluación de la secuencia multicultural creada por el grupo (Anexo 2)
9	O12, O13	Mixta	Escala de bienestar + observación	Escala de bienestar percibido (1-5) al inicio y al final. Observación del nivel de disfrute (Anexo 1)
10	O1-O13	Mixta	Cuestionario final + rúbrica	Cuestionario final de competencias emocionales (Anexo 2). Rúbrica de observación de la actuación grupal

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al tipo de evaluación, se opta por una evaluación mixta en la mayoría de las sesiones, combinando datos cualitativos y cuantitativos, por dos razones fundamentales. En primer lugar, el carácter subjetivo y procesual de las competencias emocionales exige herramientas que capturen la experiencia vivida por el alumnado, su evolución en el tiempo y las particularidades individuales, aspectos que difícilmente pueden reducirse a una puntuación numérica. En segundo lugar, la inclusión de escalas de autoevaluación permite al alumnado desarrollar progresivamente su capacidad de autorregulación y metacognición emocional.

Las estrategias de evaluación seleccionadas son las siguientes. El diario emocional individual (Anexo 1) es el instrumento longitudinal del programa: se utiliza en todas las sesiones y permite registrar la evolución emocional de cada alumno y alumna a lo largo de las diez sesiones. Incluye preguntas abiertas de reflexión, escalas de autoevaluación del 1 al 5 y espacio para el dibujo libre. La observación docente se registra mediante anotaciones anecdóticas y listas de control específicas para cada sesión, lo que permite al docente hacer un seguimiento del proceso de cada alumno y alumna sin interrumpir el desarrollo de la actividad. El cuestionario final de competencias emocionales (Anexo 2) se aplica en la Sesión

10 y permite obtener una visión global del desarrollo alcanzado por el grupo en las cinco competencias del modelo de Bisquerra.

El diseño detallado del diario emocional individual y del cuestionario final se recoge en los Anexos 1 y 2, respectivamente.

4. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones del Trabajo Fin de Máster, organizadas en torno al objetivo general y a cada uno de los objetivos específicos establecidos en la introducción. Para cada objetivo, se describe el modo en que se ha alcanzado y el resultado obtenido. Al final del apartado, se destaca la principal contribución del trabajo al campo de la educación emocional.

El objetivo general del presente Trabajo Fin de Máster ha consistido en diseñar un programa de educación emocional a través de la danza y la expresión corporal dirigido al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), con el fin de favorecer el desarrollo de competencias emocionales y contribuir a su bienestar integral. Este objetivo se ha alcanzado con el diseño completo del programa “Al ritmo de las emociones”, articulado en diez sesiones secuenciadas de entre cincuenta y sesenta minutos cada una, estructuradas en torno a las cinco competencias del modelo pentagonal de Bisquerra (2003). El programa integra la danza, la expresión corporal y la música como herramientas pedagógicas principales, en un contexto educativo público de Cádiz con alumnado diverso y con necesidades educativas específicas. Todo el desarrollo del trabajo, desde el marco teórico hasta el diseño de las sesiones y los instrumentos de evaluación, ha contribuido a dar respuesta a este objetivo central.

1. En relación con el primer objetivo específico: analizar los fundamentos teóricos de la educación emocional, describiendo los principales modelos y competencias emocionales, con especial atención a los planteamientos de Bisquerra, Goleman y Salovey y Mayer, dicho objetivo se ha alcanzado a través del primer apartado del marco teórico. El recorrido por la evolución del concepto de inteligencia emocional, desde las primeras aportaciones de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995) hasta el modelo de competencias de Bisquerra (2003), ha permitido identificar en el modelo pentagonal el marco de referencia más adecuado para el diseño del programa. Se ha evidenciado, además, que el currículo de Educación Primaria vigente, tanto a nivel estatal (Real Decreto 157/2022) como autonómico (Orden de 30 de mayo de 2023), reconoce explícitamente la importancia de las competencias socioemocionales para el desarrollo integral del alumnado.

2. En cuanto al segundo objetivo específico: estudiar las características del desarrollo emocional, cognitivo y social del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), identificando las capacidades de identificación, expresión emocional y empatía propias de esta etapa evolutiva, dicho objetivo se ha trabajado a lo largo del marco teórico, con especial profundidad en los apartados dedicados a las emociones y a la danza como vehículo para el desarrollo de competencias emocionales en esta etapa. Las aportaciones de Heras et al. (2016) y de Pérez Escoda y Filella (2019) han confirmado que el alumnado de ocho a diez años presenta las capacidades emocionales necesarias para beneficiarse de un programa como el propuesto, y que la intervención sistemática en esta etapa produce efectos positivos y duraderos sobre el bienestar psicológico.
3. Respecto al tercer objetivo específico: explorar la relación entre la danza, la expresión corporal y el desarrollo emocional en la infancia, examinando sus bases psicopedagógicas y las aportaciones de la neurociencia del movimiento sobre la conexión mente-cuerpo-emoción, este objetivo se ha abordado en el segundo y tercer apartado del marco teórico. Las aportaciones de Meekums (2002) sobre la Danza Movimiento Terapia, los hallazgos neurocientíficos de Damasio (1994) y Siegel (2012), y la revisión sistemática de Roca-Amat y García-Alandete (2024) han ofrecido una base teórica y empírica sólida para concebir el movimiento como lenguaje emocional y herramienta de regulación afectiva. Estos fundamentos se han trasladado directamente al diseño metodológico del programa.
4. En lo que respecta al cuarto objetivo específico: analizar la influencia de la música y el ritmo en la vivencia y regulación emocional, así como su potencial como recurso pedagógico en el trabajo de las emociones con alumnado de Educación Primaria, dicho objetivo se ha desarrollado en el apartado 2.2.2.1 del marco teórico. Los trabajos de Sloboda (1992) y Juslin y Sloboda (2010) han confirmado que la selección intencional de estilos musicales constituye un recurso pedagógico de primer orden, al evidenciar la relación directa entre determinadas características acústicas de la música y los estados emocionales que esta evoca. Este hallazgo se ha traducido en el diseño musical del programa, en el que cada sesión incorpora una selección específica de estilos en función de la competencia emocional que se trabaja.

5. En cuanto al quinto objetivo específico: revisar las principales metodologías vivenciales y experienciales aplicadas a la educación emocional, identificando buenas prácticas, programas de referencia y elementos eficaces en el trabajo emocional con infancia, dicho objetivo se ha alcanzado a través del apartado 2.3 del marco teórico y del análisis de cinco programas similares ya implementados recogido en el apartado 2.4. La revisión de los trabajos de Kolb (1984), Dewey (1997), Ausubel (2002) y Csikszentmihalyi (1990) ha permitido identificar los referentes metodológicos más adecuados para el diseño del programa. El análisis de las intervenciones de Tenreiro Díaz (2022), Saiz-Colomina et al. (2021), Rodríguez Laverde (2016) y Jeong et al. (2005) ha aportado evidencias sobre la eficacia de la danza y la música como herramientas de desarrollo emocional, y ha permitido identificar las limitaciones de las propuestas existentes que el programa aspira a superar.
6. Respecto al sexto objetivo específico: elaborar una propuesta de educación emocional a través de la danza y la expresión corporal para el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, articulada en sesiones secuenciadas y progresivas en torno a las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra, este es el objetivo que vertebra la parte práctica del trabajo. Se ha diseñado un programa de diez sesiones, con una duración de entre cincuenta y sesenta minutos cada una, que aborda de forma progresiva y sistemática las cinco competencias del modelo pentagonal de Bisquerra, incorporando una selección intencional de estilos musicales de diferentes tradiciones culturales y un diseño inclusivo basado en los principios del DUA.
7. Por último, en relación con el séptimo objetivo específico: plantear la evaluación del programa de educación emocional, elaborando instrumentos específicos que permitan valorar el impacto de las sesiones en el desarrollo de competencias emocionales del alumnado y la adecuación de la propuesta al contexto educativo, dicho objetivo se ha alcanzado a través del diseño del sistema de evaluación recogido en el apartado 3.4 y en los Anexos 1 y 2. Se han diseñado instrumentos mixtos, cualitativos y cuantitativos, adaptados a cada sesión y objetivo, que incluyen el diario emocional individual, registros de observación docente, listas de control, escalas de autoevaluación y un cuestionario final de competencias emocionales.

En conclusión, el programa “Al ritmo de las emociones” constituye una aportación original y fundamentada al campo de la educación emocional en Educación Primaria. Su principal contribución reside en la articulación sistemática y progresiva de la danza, la expresión corporal y la música como herramientas pedagógicas al servicio del desarrollo de las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra, en un contexto educativo inclusivo y culturalmente diverso. El programa responde al problema planteado en la introducción, aporta al profesorado de Educación Primaria un recurso metodológico concreto, fundamentado y transferible, y abre nuevas líneas de investigación y trabajo en el ámbito de la educación emocional a través de las artes en la escuela del siglo XXI.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

5.1. LIMITACIONES

El desarrollo del presente Trabajo Fin de Máster ha encontrado diversas limitaciones que conviene señalar con el fin de contextualizar adecuadamente el alcance de la propuesta y las condiciones en que se ha elaborado.

La primera y más relevante limitación es el carácter no implementado del programa. El hecho de que el diseño no haya podido llevarse a la práctica impide contar con datos empíricos reales sobre su eficacia, lo que limita la posibilidad de validar los presupuestos teóricos en un contexto real de aula. Esta situación responde, en parte, a las restricciones temporales derivadas de la simultaneidad entre el desarrollo del Máster, circunstancias que han condicionado los ritmos de trabajo y la disponibilidad para acceder a un centro educativo colaborador durante el período de elaboración del trabajo.

En segundo lugar, la revisión bibliográfica ha encontrado una relativa escasez de estudios sobre programas de educación emocional que combinen de forma explícita y sistemática la danza, la expresión corporal y la música en el contexto concreto de la Educación Primaria española. La mayor parte de las investigaciones disponibles procede de contextos anglosajones o latinoamericanos, o se centra en etapas evolutivas distintas a la trabajada en este TFM. Esta limitación ha exigido un mayor esfuerzo de síntesis e interpretación para extraer conclusiones aplicables al contexto educativo andaluz.

En tercer lugar, el diseño del programa se ha elaborado a partir de un contexto educativo ficticio, aunque construido sobre la base del conocimiento profesional de la autora y de las características reales de los centros educativos de la ciudad de Cádiz. La ausencia de datos reales del grupo-clase, de la dinámica concreta del aula y de las características individuales del alumnado impide ajustar el diseño a las necesidades específicas de un grupo real, lo que condiciona la validez ecológica de la propuesta.

Por último, las limitaciones metodológicas inherentes a cualquier diseño de intervención no implementado incluyen la imposibilidad de contrastar los instrumentos de evaluación diseñados con la práctica real, de detectar los ajustes necesarios en la secuencia de sesiones

y de valorar el impacto real del programa en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

5.2. PROSPECTIVA

El programa “Al ritmo de las emociones” abre múltiples líneas de trabajo e investigación que pueden contribuir al avance del conocimiento en el campo de la educación emocional a través de la danza en la Educación Primaria.

La línea de trabajo más inmediata y prioritaria es la implementación real del programa en un centro educativo de la provincia de Cádiz. Su puesta en práctica permitiría recoger datos empíricos sobre la eficacia de las sesiones, validar los instrumentos de evaluación diseñados y realizar los ajustes necesarios en función de las características del grupo. Los resultados de esta implementación podrían servir de base para una futura investigación cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental, que permitiera medir con rigor estadístico el impacto del programa en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

Una segunda línea de prospectiva apunta hacia la ampliación del programa a otros ciclos de la Educación Primaria, adaptando los objetivos, los estilos musicales y las propuestas de movimiento a las características evolutivas de cada etapa. Asimismo, resultaría de interés diseñar versiones del programa para contextos no formales, como academias de danza, centros de tiempo libre o programas de actividades extraescolares, ampliando así su alcance y transferibilidad a contextos donde el movimiento ya forma parte de la identidad del grupo.

Una tercera línea de investigación futura podría explorar la formación del profesorado de Educación Primaria en competencias de expresión corporal y educación emocional a través de la danza, habida cuenta de que la eficacia de este tipo de programas depende en gran medida de las habilidades emocionales y corporales del docente que los implementa (Acosta Faneite, 2023). El diseño de propuestas de formación docente específicas en este ámbito constituiría, por tanto, una contribución complementaria de gran valor para el sistema educativo.

En cuarto lugar, el enfoque multicultural del programa abre la posibilidad de diseñar investigaciones sobre el impacto del uso de músicas de diferentes culturas en la cohesión grupal, la valoración de la diversidad y el desarrollo de la competencia intercultural en aulas

con alumnado de distintas procedencias, una realidad cada vez más frecuente en los centros educativos españoles.

En definitiva, el programa “Al ritmo de las emociones” constituye tanto una propuesta educativa completa como el punto de partida de un itinerario investigador orientado a situar la danza y la expresión corporal en el lugar central que merecen dentro de cualquier propuesta seria de educación emocional en la escuela del siglo XXI.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *DIALOGUS*, 7(12), 53-71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión musical y corporal. *Educación*, 28(1), 111-122.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Damasio, A. (1994). El error de Descartes. Crítica.
- Dewey, J. (1997). Experience and education. Touchstone. (Trabajo original publicado en 1938)
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). Boletín Oficial del Estado, 52, sec. I, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504. <https://www.boe.es/boe/dias/2023/03/08/pdfs/BOE-A-2023-6081.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.

- Guillén García, M. (2023). La inclusión en Educación Primaria a través del movimiento y la danza. *Popular Music Research Today*, 5, 123-139.
<https://doi.org/10.14201/pmrt.31478>
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-74.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Jeong, Y. J., Hong, S. C., Lee, M. S., Park, M. C., Kim, Y. K., y Suh, C. M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711-1720.
<https://doi.org/10.1080/00207450590958574>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 104.
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023EducacionPrimaria.pdf>
- Juslin, P. N., y Sloboda, J. A. (Eds.). (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento* (2.ª ed.). Fundamentos.
- Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy*. Sage Publications.
- Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124.

- Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Punina Lasluisa, M. C., Vite Balón, M. B., Velasco Villa, A. V., Arias Lugmaña, E. B., y Arellano Males, K. G. (2025). El Diseño Universal de Aprendizaje: principios y prácticas para una educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 427-445.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15725
- Robinson, K. (2009). El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo. Grijalbo.
- Roca-Amat, A., y García-Alandete, J. (2024). Beneficios psicológicos de la danza: una revisión sistemática. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 17(1), 19-30.
<https://doi.org/10.24310/escpsi.17.1.2024.17027>
- Rodríguez Laverde, D. P. (2016). La danza/movimiento como recursos de expresión y transformación aplicados a las competencias básicas de la educación emocional [Trabajo de especialización en Desarrollo Humano]. Universidad de Manizales.
- Saiz-Colomina, P., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S., y Ferriz-Valero, A. (2021). Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo. *Revista Electrónica Transformar*, 2(4), 35-46.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2nd ed.). Guilford Press.
- Sloboda, J. A. (1992). Empirical studies of emotional response to music. En M. R. Jones y S. Holleran (Eds.), *Cognitive bases of musical communication* (pp. 33-46). American Psychological Association.
- Stinson, S. W. (1988). Dance for young children: Finding the magic in movement. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Tenreiro Díaz, I. (2022). Música y emociones: propuesta educativa destinada al desarrollo de las emociones mediante la expresión corporal en el aula de Primaria [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.

Tironi Corbo, F. (2024). La danza como herramienta para las emociones. En XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-048/850>

Tizón, M., y De las Heras Fernández, R. (2025). Música, danza e inclusión en el contexto educativo: una revisión bibliográfica. *Opus*, 31. <https://doi.org/10.20504/opus2025.31.14>

Winnicott, D. W. (1982). Realidad y juego. Gedisa.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1: DIARIO EMOCIONAL

El diario emocional individual es el instrumento de evaluación longitudinal del programa. Se utiliza en todas las sesiones y permite registrar la evolución emocional de cada alumno y alumna a lo largo de las diez sesiones. Cada entrada incluye los siguientes elementos:

Nombre y apellidos:

Sesión nº:

Fecha:

¿Cómo me siento al comenzar la sesión? (rodea con un círculo)



Alegría



Tristeza



Ira



Miedo



Sorpresa



Asco



Tranquilidad

¿Qué hemos hecho hoy en la sesión? (escribe o dibuja brevemente):

-

¿Qué emoción has sentido durante la actividad? ¿Dónde la has notado en tu cuerpo?

-

¿Cómo te sientes al terminar la sesión? (rodea con un círculo)



Alegría



Tristeza



Ira



Miedo



Sorpresa



Asco



Tranquilidad

¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión de hoy?

Marca del 1 al 5 cómo te has sentido hoy (1 = muy mal, 5 = muy bien):

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7.2. ANEXO 2. CUESTIONARIO FINAL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El cuestionario final se aplica en la Sesión 10 y permite obtener una valoración global del desarrollo de las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra a lo largo del programa. El alumnado responde a cada ítem marcando la opción que mejor describe su experiencia. Para su corrección, se suman los valores numéricos de cada ítem (1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre), obteniéndose una puntuación por competencia y una puntuación global.

Nombre:

Fecha:

Instrucciones: Marca con una X la casilla que mejor describe cómo te sientes ahora mismo. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

CONCIENCIA EMOCIONAL

1. Soy capaz de reconocer cómo me siento cuando escucho música.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

2. Sé qué emoción está sintiendo un compañero o una compañera cuando lo veo moverse.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

3. Puedo nombrar lo que siento en distintos momentos del día.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

REGULACIÓN EMOCIONAL

4. Cuando me pongo muy nervioso o nerviosa, soy capaz de calmarme respirando.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

5. Soy capaz de controlar la intensidad de mis movimientos cuando estoy enfadado o enfadada.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

6. Sé lo que puedo hacer para sentirme mejor cuando estoy triste o asustado o asustada.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

AUTONOMÍA EMOCIONAL

7. Me siento capaz de expresar mis emociones con mi cuerpo sin que me dé vergüenza.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

8. Me siento orgullosa o orgulloso de cómo me muevo y de lo que soy capaz de hacer.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

9. Cuando algo no me sale bien, sigo intentándolo.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

COMPETENCIA SOCIAL

10. Cuando bailo con mis compañeros y compañeras, soy capaz de entender cómo se sienten.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

11. Escucho y respeto la expresión de los demás, aunque sea diferente a la mía.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

12. Soy capaz de crear algo en grupo poniéndome de acuerdo con los demás.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

13. Cuando bailo o me muevo, me siento bien y disfruto.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

14. Sé cómo utilizar el movimiento para sentirme mejor en mi día a día.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐

15. El trabajo en este programa me ha ayudado a conocerme mejor.

Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre ☐